

бегают к метафоре ЛЮБОВЬ – это ВОЙНА самостоятельно, обращаясь к уже известному шекспировскому образу.

В выявленных нами концептуальных метафорах базовый концепт может быть представлен в виде следующих метафорических моделей:

1) влюблённый – это раб /слуга /вассал; возлюбленная (возлюбленный) – это господин / владыка / суверен / монарх;

2) влюблённый испытывает благоговейные чувства по отношению к возлюбленной, в то время, как она предстаёт как тиран или враг;

3) лирический герой, не имея личной свободы, призван исполнять указания любимой, прислуживать, удовлетворять прихоти; при этом сама возлюбленная склонна раздавать указания, приказы и командовать.

При изучении компонентного состава рассматриваемых слов *политика, война, господин, повелитель, сюзерен, правитель, тиран, слуга, вассал, раб, рабство* легко обнаружить в их семантике компоненты власть и свобода. Опираясь на рассмотренные нами метафорические модели, можно сделать вывод, что отличительной чертой возлюбленной в сонетах В. Шекспира является наличие *власти*, а отличительным признаком влюблённого – отсутствие свободы духа и свободы действий, иными словами *подчинение*.

Таким образом, очевидно, что дама сердца, в рамках рассматриваемых метафор ЛЮБОВЬ – это ВОЙНА и ЛЮБОВЬ – это РАБСТВО, выступает в качестве военачальника или госпожи, а лирический герой предстаёт в позиции подчинённого: рядового или слуги.

Отметим, что переводчики, используя рассмотренную лексику (*властелин – король – властитель; вассал – данник – вассал; преданный – покорный – верный*), не отклоняются от заявленной В.Шекспиром «любовно-политической» темы.

Лексика сонетов В.Шекспира отражает определённый этап истории страны поэта. И хотя рассмотренные русские переводы были сделаны в конце XIX – начале XX веков, переводчики стараются сохранить своеобразие лексического материала конкретной исторической эпохи.

Когнитивные метафоры ЛЮБОВЬ –

это ВОЙНА и ЛЮБОВЬ – это РАБСТВО продолжают своё функционирование и в современном языке. Причём, присущий им межкультурный концепт, делает рассмотренные метафоры понятными для представителей как английской, так и русской культур.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аникст А. Лирика Шекспира // Шекспир У. Сонеты / Пер. с англ. С.Я. Маршака. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 432 с.

Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора: Материалы к словарю. М., 1991.

Дж.Лакофф, М.Джонсон. Метафоры, которыми мы живём: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н.Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российской академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. - 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000). - Екатеринбург, 2001. – 238 с.

Шекспир У. Сонеты. На англ. яз. с параллельным русским текстом. сост. А.Н.Горбунов. М.: Радуга, 1984, 368 с.

Шекспир У. Сонеты. – СПб.: «Терция», «Кристалл», 1999. – 448 с.

Шекспир У. Сонеты / Пер. с англ. С.Я. Маршака. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 432 с.

The Complete Works of William Shakespeare. The Shakespeare Head Press Edition; Wordsworth Poetry Library, 1994.

© Русова И.А., 2007

**Отто Санта Анна**

Лос-Анжелес, США

**Перевод: Аникина Т. В.**

### **ЧТО ПОСЕЕШЬ, ТО И ПОЖНЕШЬ: МЕТАФОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА АМЕРИКА**

*Abstract*

*On large representative sets of newspaper articles, I undertake a critical analysis of the contemporary discourse U.S. print media uses to discuss U.S. public education. I interpreted the findings using metaphor theory, a strand of cognitive science, which offers an account for how humans make sense of their world. This study suggests how everyday Americans and policy makers tend to conceptualize public education. Three discourse-formulating conceptual metaphors are discerned: school as factory, curriculum as path, and socialization as river. However, also following metaphor theory, these conventional metaphors impede changes in policy. Beyond identifying these naturalized metaphors, I offer alternative "guerrilla metaphors" as another way to advance national understanding of American public educa-*

Американские газеты постоянно пишут о том, что образование в Америке переживает кризис. В большинстве случаев американский электорат и его представители подтверждают это постоянное затруднительное положение в образовании. Избиратели и их представители на всех уровнях (в местных выборах правления, на собраниях правления, на государственных референдумах и на федеральном уровне) пытаются улучшить положение этого общественного института. Все же, несмотря на многие действия, голосования, новые программы, и миллиарды инвестированных долларов, американские государственные школы подверглись минимальным изменениям. Прозвучало много экономических, социологических и педагогических причин, объясняющих неспособность страны сделать существенные шаги в данном направлении. В тоже время, многие осуждали этот общепризнанный кризис (см. Berliner и Biddle (1995) или Varenne и McDermott (1998) – критика искусственно созданного кризиса. Dennis и LaMay (1993) и Maeroff (1998) – роль средств массовой информации в кризисе).

В данной статье представлено эмпирическое изучение восприятия государственного образования американским обществом. В ней также исследуется язык, используемый в печатных СМИ в дискуссиях о государственном образовании. Подобные дебаты наблюдались в течение политических кампаний, проходивших в Калифорнии в 1998 году на антивуязычном образовательном референдуме, законопроект 227.

С целью оценивания общественного мнения изучение печатных СМИ прошло двумя способами. Специально отобранная команда всесторонне исследовала газету *Los Angeles Times* в течение двух лет перед голосованием на референдуме. Таким образом, была получена глубокая оценка местного и регионально-общественного мнения. Для более качественного изучения общественного мнения об американском государственном образовании дополнительно было проанализировано два десятка других крупных газет на английском языке в течение того же самого периода. Полученные данные были интерпретированы в

понятиях когнитивной науки. Целью этого исследования была оценка значимости повседневной метафоры в понимании электоратом социальных проблем. Данное исследование существенно отличается от многих других исследований образовательного дискурса, к которым мы обратимся ниже.

### **МЕСТО ДАННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СРЕДИ ДРУГИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА.**

В связи с "лингвистическим поворотом" в социальной теории конца 20-го столетия [Chilton 1996: 37-40; Fairclough 1989: 13], многие ученые обратили свое внимание на изучение профессиональных дискурсов. Для решения этой задачи ученые использовали два метода – критический анализ дискурса и когнитивную теорию метафоры. Что касается первого метода, Льюк приводит содержательное описание цели исследований критического дискурса – "денатурализовывать ежедневный язык." Мы пытаемся сделать "заметными и доступными для анализа ежедневные образцы разговоров, письма и символического обмена, которые часто являются невидимыми для участников." Мы также доказываем, что текстовые представления – не прямые и естественные описания, а "обоснованные артефакты", которые "маскируют собственный статус и значения посредством лингвистических методов." [Luke, 1995–1996: 12, 19].

В соответствии со вторым методом, фундаментальное значение теории метафоры может быть выражено кратко. Люди не воспринимают свое окружение в понятиях логики и причины. Вместо этого образы составляют центральную часть человека думающего. Люди строят собственные концепции мира в понятиях образов. В тексте и речи эта функция создания образа принадлежит метафорам. За последние пятнадцать лет Джордж Лакофф создал полный список таких метафор, известный как Воплощенный Реализм (Lakoff, 1993 и 1999; Lakoff и Johnson, 1980).

Метафорический анализ государственного образования проходил в нескольких направлениях. С литературной точки зрения, Данахи (Danahy, 1986) предложил первоначальное изучение метафор, используемых в профессиональной сфере для характеристики сту-

дентов, изучающих второй язык. Ранее Гуэрра (Guerra, 1998) использовал методы познавательной науки при описании метафор, которыми пользовались педагоги для определения такого явления как ГРАМОТНОСТЬ. Вульф (Wolfe, 1999) сравнил наиболее частотные метафоры, ИЗУЧЕНИЕ – ПРИОБРЕТЕНИЕ и ИЗУЧЕНИЕ – ПРАКТИКА, которые использовали преподаватели для описания процесса обучения учащихся, изучающих английский язык как второй. Некоторое время назад Кук-Сашер (Cook-Sather, 2003) составил список корневых метафор для описания образовательного процесса, ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОИЗВОДСТВО и ОБРАЗОВАНИЕ – ЛЕЧЕНИЕ. Эти ученые занимались исследованием метафоры во многих профессиональных дискурсах. Для изучения метафор, используемых в выражениях классного обихода, обращайтесь к Саггерон (2002). Для знакомства с анализом внеклассного дискурса, обращайтесь к Pinar (1988 и 1995).

С помощью первого метода Кумарвадивелу (Kumarvadivelu, 1999) критически проанализировал дискурс выражений классного обихода, в то время как Феннимор (Fennimore, 2000) основывается на концепции "семантического окружения" Постмена и Вейнгартнера (Postman & Weingartner, 1969). Феннимор предлагает рассмотрение всего языка, используемого преподавателями в школах, как создание "языковой среды", которая оказывает существенное влияние на результаты обучающихся. Эта проблема особа актуальна среди тех учащихся, у которых английский язык не является профилирующим предметом. Выше указанные ученые сосредоточили свое внимание на изучение речи профессионалов, а не на речи простых людей.

В отличие от вышеупомянутых исследований, данная работа посвящена изучению общественного мнения об американском государственном образовании. Ранее многие ученые различными способами исследовали образовательный дискурс. Однако в своих работах они не применяли когнитивную теорию метафоры, связанную с критическим анализом дискурса. Ногуэра (Nogueira, 1995) сравнивает публичное высказывание относительно школьной десегрегации в двух городах. В этом обращении в образовательном дискурсе наблюдается тен-

денция отказа от открытых форм обсуждений о расовой принадлежности, и прослеживается переход к вопросам о школьной безопасности и академических стандартах. Среди всех лингвистических течений Ногуэра основывает свой анализ на понятиях расы и рационализации Оми и Винанта (Omi & Winant, 1987). С другой стороны некоторые антропологические лингвисты сосредоточили свое внимание на лингвистических знаниях говорящих и на референциальных и неререференциальных функциях языка. Силверштейн определяет лингвистические знания как "набор суждений о языке, сформированный пользователями с целью улучшения или уточнения воспринимаемой языковой структуры и ее использования" [Kroskrity 2000: 5].

В данной статье метафора используется как единица измерения для изучения семантического выражения в языке. Считается, что ключевые концептуальные метафоры лежат в основе идеологии американского государственного образования. Изучение языковой идеологии лингвистами-антропологами сосредоточено на различных вариантах языка, так, например, американском английском, как ключевом символе языковой идеологии. Четыре аспекта определяют их работу. Во-первых, "языковые идеологии предполагают понимание языка и дискурса, созданного в интересах определенной социальной и культурной группы" [Kroskrity 2000: 8]. Во-вторых, "языковые идеологии представляют собой многократные ... в пределах социокультурных групп, которые обладают неким потенциалом для достижения определенных перспектив, выраженных как индексы членов группы" [Kroskrity 2000: 12]. В-третьих, "члены [социокультурных групп] могут показать различную степень понимания местных языковых идеологий" [Kroskrity 2000: 18]. Наконец, "языковые идеологии членов группы могут являться посредниками между социальными структурами и формами разговора" [Kroskrity 2000: 21].

Несмотря на то, что данная статья посвящена изучению метафор в образовательном дискурсе, я разделяю первое и последние утверждения ученых, занимающихся исследованием языковых идеологий. Я заинтересовался их вторым утверждением и для выявления идеоло-

гического разнообразия целенаправленно просмотрел американский образовательный дискурс на уровне метафоры. Как будет указано ниже, практически не было выявлено никаких отличий. При этом в большинстве случаев ни общественность, ни профессионалы не согласились с тем, что метафора формирует идеологию. Несмотря на то, что данная статья посвящена изучению общественного мнения в период политических кампаний за и против двуязычного образования, ее целью не является анализ самого языка, использованного общественностью (см. Santa Ana, 2002, глава 6).

Для изучения общественного мнения об образовании предварительно были объединены когнитивная теория метафоры и критический анализ дискурса. Льюк (Luke, 1995-1996) использовал критический анализ дискурса для того, чтобы показать значение учебного предмета и чтения в различных условиях обучения, включая взаимодействие преподавателя с учениками начальной школы по воскресеньям, беседу преподавателя с местными и англо-австралийскими учащимися четвертого класса и возможное чтение преподавателем одного школьного справочника. Джи (Gee, 1999) шуточно рассматривает распространенность дискурса как основу социальной структуры. В своей работе он предлагает яркие примеры выражений классного и внеклассного обихода, которые появились из-за большого количества общественных дисциплин, ставших ответом на "лингвистический поворот". Наконец, Миллер и Фредерикс (Miller и Fredericks, 1990) использовали теорию метафоры для определения скрытой идеологической позиции авторов весьма влиятельного сообщения 1983, *Нация в опасности*. Это заявление послужило поводом для объявления кризиса в американском образовании.

В представленной работе теория метафоры (Cook-Sather, Miller и Fredericks) объединена с критическим анализом дискурса (Luke и Gee). Подобно вышеупомянутому ученому, я убежден в том, что сам язык, используемый в дискуссиях об образовании, сдерживает понимание пользователями образовательного дискурса. Тем не менее, метафора рассматривается как единица исследования. По этой причине, результаты интерпретиру-

ются в терминах когнитивной теории метафоры в соответствии с тем, как публика воспринимает учреждения общественного образования.

**РАСПОЛОЖЕНИЕ И АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.** В течение 1990-ых годов в Калифорнии в новостях регулярно сообщалось о нарастающем кризисе в образовании. В результате этого страдали латиноамериканцы и другие языковые меньшинства учащихся. Большинство исследований того времени указали на то, что причиной кризиса стало уменьшающееся государственное инвестирование образования. Можно привести много фактов. Напр., должностные лица ежегодно подтверждали, что преподаватели в Калифорнии, где обучение ведется только на английском языке, выполняли программы несколько не лучше, чем их коллеги, обучающие на двух языках. Некоторые ученые сосредоточили свое внимание на языке преподавания, видя в нем причину тяжелого положения учащихся некоторых языковых меньшинств (Carroll и другие, 2005). Однако в качестве причин кризиса были выдвинуты методы обучения. Рон Унз, бизнесмен, миллионер без соответствующего образования, сделал неуместный вывод. Он проигнорировал очевидный факт крупного государственного инвестирования образования, связанный со структурным неравенством районов, близко расположенных со школами латиноамериканцев. Вместо этого, Унз сделал вывод о том, что обучение на двух языках мешает изучению английского языка англоговорящим учащимся. Латиноамериканцы составили восемьдесят процентов учащихся таких двуязычных классов. Следовательно, утверждал Унз, что в большинстве случаев к академическим неудачам ведет преподавание на испанском языке, а не какая-либо структурная причина. Он предложил избирателям Калифорнии на государственном референдуме законопроекта 227 устранить двуязычное образование в государственных школах. Унз был достаточно проницателен. Он указал не причину этого затруднительного положения в образовании, а лишь некоторые взгляды неспециалистов на проблемы таких учащихся. Законопроект 227 сразу же привлек внимание и стал предметом обсуждения общественности. В конечном итоге он был одобрен

в июне 1998. В течение этого двухлетнего периода общество сосредоточило свое внимание на образовании латиноамериканцев. В связи с этим в печати появилось большое количество сообщений, которые и стали предметом анализа в данной статье.

Результаты моих исследований таких политических проблем как законопроект 227 часто рассматриваются достаточно скептически из-за того, что я являюсь чикагским социологом. Безусловно, критический анализ дискурса должен быть одновременно научным и нормативным документом [van Dijk 1993: 253]. Далее весь анализ политических проблем носит нормативный характер (Himmelfarb, 1996). Следовательно, занимаясь изучением политических проблем, я должен предвидеть некоторые сомнения, которые появятся у скептиков относительно такого исследования. Во-первых, скептики отвергнут исследования, которые проводятся на основе отбора материала. Эти сомнения возникают в случае, если отбор материала ведется в соответствии с политическими взглядами исследователя. Во-вторых, скептики отклонят любой анализ, который интерпретирует данные с определенной позиции. Таким образом, читатель должен быть уверен, что политические предубеждения исследователя не влияют на результаты исследования. Приведем схему исследования, использованную во избежание таких неясностей.

Для отбора материала было принято несколько действий. Выбрав законопроект 227 как тему исследования, я решил изучить газетные тексты как источник общественного мнения по теме. Была использована электронная база данных LexisNexis®, так как она автоматически расставляет индексы к выбранным газетным статьям. Необходимо было собрать статьи интенсивным (много статей из одной газеты) и экстенсивным (статьи со всей страны) способами. Чтобы определить достоверность полученных данных и диапазон охвата общественного дискурса применялось два метода. Используя формулу Булеана, которая определяет временную рамку и источник печати с помощью одного нажатия клавиши, я мог автоматически загружать серию пронумерованных газетных статей. Эта подборка статей стала примером

выражения общественного мнения, которое и стало предметом анализа специально отобранной команды. Так как я не принимал участия в индексации статей, а каждая из них была проанализирована, можно говорить о том, что данные отбирались нецеленаправленно. Таким образом, анализ основан на всестороннем изучении полученных данных.

Для устранения второго недостатка я лично не читал и не анализировал большую часть текстов статей. Вместо этого, я разработал план исследования, в соответствии с которым разные группы читателей знакомились и анализировали эти газетные статьи для меня. Я обучил студентов калифорнийского университета основам критического анализа дискурса и теории метафоры, используя статьи газет из спортивных и бизнес рубрик. Знакомя их с теорией и методами, используемыми при анализе статей, я умышленно дал им возможность выражать свое мнение относительно метафор, которые использовались в статьях, описывающих законопроект 227.

Каждого участника эксперимента «научили» находить концептуальные метафоры – объект данного исследования – и определять сферу-источник и сферу-мишень каждого образца метафоры. Используя терминологию Лакоффа и Джонсона (Lakoff, Johnson 1980), метафора – это перенос из одной области – сферы-источника в другую – сферу-мишень. Приведем пример из газеты *Los Angeles Times*: *"It's such a demanding profession," Miyagawa said. "And yet, kids are great. They surprise you. And when they blossom! Wow. It's awesome, it really is."* ("Это – такая требовательная профессия," заявила Миагава. "И все же, дети великолепны. Они удивляют нас. А когда они расцветают! Невероятно. Это действительно великолепно.") (*Los Angeles Times*, 18 Sep 95, с. А-1). Чтобы охарактеризовать своих студентов, преподаватель использует слово **blossom (расцветать)**. В данном примере FLOWER (ЦВЕТОК) выступает в качестве сферы-источника, а сфера-мишень – STUDENT (УЧАЩИЙСЯ). После того, как студенты стали достаточно опытными в решении подобных задач, дополнительно была отобрана группа читателей для интерпретации всех представленных статей. Таким образом, различные люди незави-

симо друг от друга читали и изучали одну и ту же статью. Я не вводил понятия, в которых можно было определить сферу-источник и сферу-мишень. Каждый читатель самостоятельно находил метафоры, которые встречались в газетной статье, и давал свои собственные названия для сферы-источника и сферы-мишени. После того, как все читатели закончили первоначальное знакомство со статьями, они собрались в группы, чтобы сравнить свои интерпретации. Им необходимо было представить примеры метафор друг другу, чтобы понять смогут ли они прийти к единому мнению относительно каждой метафоры в представленных статьях. Я объяснил им, что нужно попытаться прийти к единому мнению относительно примера каждой метафоры. Если их мнения совпадут, то данный пример будет добавлен в базу данных метафор. В том случае, если членам группы не удастся достичь единого мнения, пример будет удален из дальнейшего рассмотрения. Моя цель заключалась в том, чтобы добиться высокого уровня достоверности полученных данных. Предполагалось, что различные читатели, возможно, получат одинаковые результаты при интерпретации примеров из одного и того же текста.

Для глубокого изучения общественного мнения различные группы читателей полностью интерпретировали 113 газетных статей под общим названием "Законопроект 227". Эти статьи печатались в газете *Los Angeles Times* за два года до начала референдума, с июня 1996 по июль 1998. Для исследования была выбрана газета *Los Angeles Times*, так как она издавалась в Калифорнии самым большим тиражом. Для дополнительного изучения мнения об американском образовании были отобраны еще 23 крупные газеты за тот же период.

Газета *Los Angeles Times* была выбрана для тщательного анализа как одна из наиболее распространенных и читаемых газет каждый день. Я утверждал, что критический анализ одного источника СМИ, например *Times* по любому политическому вопросу (в данном случае американское государственное образование) вероятно, покажет те же метафоры, которые используются в других средствах печатных СМИ. (Santa Ana, 2002). Большинство национальных политически

консервативных и прогрессивных средств массовой информации используют те же самые концептуальные метафоры для выражения общественного мнения по основным политическим вопросам. Ранее предпринимались подобные попытки анализа в различных дисциплинах, например Hall и другие (1978); Foucault (1979); Mc Gee (1980). Это было отражено в общественном дискурсе других колониальных наций, например Danso и McDonald (2000). Что касается Америки, обращайтесь к Ono и Sloop (2002).

В 2003 в базе данных LexisNexis насчитывалось более сорока источников новостей под общим названием "главные газеты". Исследовательская группа внесла в базу данных статьи, опубликованные с мая 1996 по июнь 1998 в следующих газетах: *Chicago Sun-Times*, *Daily News (New York)*, *Omaha World-Herald*, *St. Louis Post-Dispatch*, *Atlanta Journal and Constitution*, *The Boston Globe*, *Boston Herald*, *Denver Post*, *Denver Rocky Mountain News*, *Houston Chronicle*, *New York Times*, *Plain Dealer*, *San Francisco Chronicle*, *Seattle Times*, *Washington Post*, and *USA TODAY*.

Таким образом, каждый пример метафоры был проанализирован самостоятельно более чем одним человеком для определения сферы-источника и сферы-мишени. С самого начала читатели имели полную свободу при выборе названий для сферы-источника и сферы-мишени относительно каждого примера метафоры, так как автор принимал минимальное участие в этой работе. Те не менее, читатели легко находили одинаковые примеры метафор в одной и той же статье. После этого они подбирали соответствующее название для сферы-источника и сферы-мишени. В итоге им удалось достигнуть единого мнения относительно 90 % метафор, первоначально представленных в газетных статьях, посвященных законопроекту 227. Исследовательская команда приступала к обсуждению возможных классификаций подобных метафор после того, как только группа читателей приходила к единому мнению относительно каждого примера метафоры в газете.

Метафоры в общественном дискурсе могут быть случайными или продуктивными. Случайные метафоры семантически не связаны с другими метафорами,

появляющимися в одном или нескольких лингвистических выражениях. Они несут незначительную смысловую ценность. С другой стороны, продуктивные метафоры не ограничены конечным набором лингвистических фраз. Они могут встречаться в различных формах. При отображении ключевых политических понятий такие метафоры соотносятся с другими семантически связанными понятиями из хорошо известных рассказов, затрагивающих банальные аспекты нашей жизни. Когда подобные фигуры речи превращаются в традиционные, они становятся частью определенной структуры, в данном случае, американское общественное образование. На заключительном этапе исследования я сосредоточил внимание команды на трех высоко продуктивных метафорах, встречающихся в газетах. Они будут рассмотрены ниже.

**АМЕРИКАНСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ.** Я обнаружил, что американское общество использует только три продуктивные концептуальные метафоры для характеристики государственного образования. Первая доминирующая метафора, ШКОЛА – ФАБРИКА, используется для того, чтобы понять, зачем созданы государственные школы. Этой метафоре более ста пятидесяти лет. Значения данной метафоры и в настоящее время помогают понять американскому обществу, что представляет собой ученик и как учится ребенок. Вторая неродственная метафора, УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА, сообщает об образовательных программах. Третья метафора, СОЦИАЛИЗАЦИЯ – РЕКА, определяет процесс адаптации к школьному образованию. Важность этих трех метафор для американского государственного образования будет раскрыта ниже. Начнем со школы.

**Что такое школа?** Ключевая концептуальная метафора, определяющая понимание государственного образования, вращается вокруг понятия школы. В 1840-ых годах в период расцвета американской промышленности этот, вновь появившийся, общественный институт стал предметом обращения для нового понимания государственного образования. В начале 21-го столетия эта метафора все еще представляет школы как производственные центры образованного населения: ШКОЛА – ФАБРИКА. Многие

из базовых элементов фабрики перенесены на составляющие школы – учеников, процесса обучения, преподавателей, стандарты и инструкции по управлению школой. В базе данных метафор, предназначенных для изучения общественного мнения о государственном образовании, были представлены следующие отрывки из газеты *Los Angeles Times*. Каждая из приведенных дословно выдержек взята из газеты *Los Angeles Times* за 1993-1998 года, за исключением специально отмеченных выдержек. Следующие примеры проиллюстрируют метафору ШКОЛА - ФАБРИКА:

1. "The first **batch** of students is tested" (28 Feb 97, page B1) - "Первая **партия** учащихся проверена"

2. "**drill** more English into nonfluent students" (14 Apr 97, A3) - "**Вбить** как можно больше английского языка в неговорящих учащихся"

3. "I am telling [teachers], 'You know in my heart that I am your friend, but, collectively, we simply have to **produce a better product**,'" [said California Governor Gray Davis] (13 Mar 98, A1, A24) - "Я говорю [преподавателям], 'В своем сердце вы знаете, что я - ваш друг, но, все вместе, мы просто должны **произвести лучший продукт**,'" [сказал губернатор Калифорнии Грей Дэвис]

4. "a two-year study to **measure the effectiveness** of these [educational] programs." (29 Mar 95, B3) - "Двухлетнее изучение, чтобы **измерить эффективность** этих [образовательных] программ".

Метафора ФАБРИКИ выражена и во многих других формах, например:

5. *Plenty of us do not feel this [ESL program] is **running smoothly*** (18 Apr 98, B3) - Многие из нас не чувствуют что, это [электронное лицензирование программ] **проходит гладко**.

6. *training teachers to spot the initial signs of reading problems and **fix** them* (4 Oct 98, B1) - обучение преподавателей, чтобы определять начальные признаки проблем, связанных с чтением и **устанавливать** их

7. *The proposed **overhaul** of...bilingual education* (17 May 96, B-1) - Предложенная **реконструкция**... двуязычного образования

8. ***revamp** the way [a school] teaches students* (Oct 10, 1998, B7) - **Обновить** способ [в школе] преподавания учащимся

9. ***dismantle** language programs* (9 Mar 95, A1) - **Демонтировать** языковые программы

10. ***teacher shortages*** (25 Nov 98, B2) - **Недостаток преподавателей**

11. ***scrapping** bilingual instruction* (9 May 97, B5) - **Списать** двуязычную инструкцию

Повседневная метафора, иногда используемая в обычных газетных текстах, является показательной способом и помогает увидеть то, как общество формулирует и воспроизводит социальные отношения. Первоначально может показаться, что эти метафорические выражения не более чем незначительные риторические выражения. Значение метафоры в создании социального заказа бурно обсуждается в когнитивных теориях. Точка зрения, согласно которой метафора просто украшение, исходит из того, что метафорическое понимание является производным литерального выражения. Следовательно, метафора – незначительный элемент в материале дискурса. Отказ от метафоры как украшения связан с лингвистическим поворотом в социальных науках. Подтверждение тому, что язык и дискурс оказывают огромное влияние на организацию социального мира, можно найти в работах немецкого лингвоантрополога Александра вон Гумбольда и философа Готтлоба Фрега, которые провели первые исследования социальной теории в этом направлении. Фрег обратил внимание на известную логическую дилемму, согласно которой вечерняя и утренняя звезда логически не могут быть идентичны, но на самом деле идентичны. Его метод решения проблемы вызвал волну философского анализа, который показал первенство понятия над объектом. Фрег выявил, что объект, в данном случае планета Венера, может одновременно обладать двумя характеристиками – значением и протяженностью. Лафонт перефразирует эту мысль следующим образом: "Лингвистические выражения существуют для того, чтобы определить, если не то, что *есть*, то, по крайней мере, что *может быть* в лингвистическом сообществе – или во что, такое сообщество *может поверить*. В этом смысле ключевая функция языка заключается в его способности к мировому раскрытию" (1999).

Чтобы оценить социальное воздействие метафор общественного дискурса, необходимо рассмотреть значения, которые составляют сферу-мишень ШКОЛА, подразумевая структуру сферы-источника ФАБРИКА. Теоретики метафоры доказывали, что конструктивная метафора составляет основу взглядов на мир и отражает их в составляющих сфе-

ры-источника (Lakoff, 1990, 1993; Gibbs, 1994). Соответственно, мы оцениваем влияние, которое имеет метафора, в данном случае, на понимание американским обществом государственных школ. Рассмотрим составляющие сферы-источника ФАБРИКА, которые помогают раскрыть сущность ШКОЛЫ. Эти составляющие будут знакомы большинству, так как сегодняшнее общество находит свойства фабрики повсюду, и оно воспринимает её предназначение и продукты как некую данность. Фабрики производят всевозможные товары от витаминов до автомобилей. Фабрики владеют различными видами собственности. Например, данные товары стандартизированы, поэтому вновь произведенная резинка для доски или школьный автобус не будут отличаться друг от друга. Составляющие ФАБРИКИ автоматически оказывают влияние на наше восприятие школы как таковой при широком использовании метафоры в общественном дискурсе.

Естественно, что на фабриках процесс производства товаров потребления разбит на стадии и систематизирован. Машины связаны между собой конвейерными ремнями. Дешевое сырье, поставляемое на фабрику, движется с помощью конвейерных ремней от одной машины к другой. Каждая машина выполняет определенную последовательность задач. Рабочие фабрики стоят вдоль сборочной линии. Каждый из них обслуживает узко специализированный процесс при изготовлении изделия. Рабочие многократно выполняют часть производственного процесса, что превращает его в рутинный процесс. Монотонность и рутинность, а не творческий потенциал и изобретательность, являются характерным для рабочих мест на фабрике.

**Кто такой – школьный ребенок? Что есть изучение?** Исходя из определения ШКОЛЫ КАК ФАБРИКИ, сегодняшние взгляды общества на процесс изучения совпадают с точкой зрения Томаса Граджринда, героя, созданного Чарльзом Диккенсом 150 лет назад:

"Все, что мне нужно – это факты. Учите мальчишек и девчонок только фактам. Только одни факты требуются в жизни ... Вы можете сформировать умы разумных животных только посредством фактов: ничто другое им не потребуется. ... Говорящий, педагог и третья подрас-



тающая личность, все немного поддерживаемые, и охватывающие глазами наклонную плоскость небольших сосудов, установленных прямо здесь для того, чтобы быть готовыми заполнить этот английский галлон фактами до тех пор, пока он не будет заполнен до края " [Dickens 1854: 1].

Градждинд, глава самопровозглашенной образцовой городской школы в 1850, разъясняет устаревший взгляд на процесс изучения и учащихся, который в свое время высмеивал Диккенс. К сожалению, эта метафора и по сей день оказывает значительное влияние на жизненный опыт американских школьников. С точки зрения сторонников традиций механистические метафоры, характеризующие процесс изучения, все еще пользуются популярностью. Сюда входят следующие метафоры: УЧАЩИЙСЯ – ПУСТОЙ СОСУД, который необходимо наполнить знаниями, УЧАЩИЙСЯ – КОМПЬЮТЕР, который нужно запрограммировать или УЧАЩИЙСЯ – МАШИНА, собранная и отрегулированная педагогами. Пауло Фрер известен своей критикой, так называемой банковской модели образования. Фрер изображает банковскую модель, в которой педагоги усиленно трудятся, пытаясь донести знания механическим способом, тем самым, формируя в умах детей единое представление о мире [Freire 1970: 57-60]. Обратите внимание на то, что метафора пустого сосуда для отражения процесса изучения семантически совместима с банковской метафорой школы как учреждения.

С другой стороны, образовательные конструктивисты говорят о том, что каждый учащийся самостоятельно творит свои знания. В соответствии с этой моделью педагога – не творцы знания или компьютерные программисты. Педагог – помощник, принимающий участие в строительстве собственных знаний учащихся. Знания добываются самостоятельно каждым учащимся; они не могут быть посторонними по отношению к ребенку. Даже решение примера  $1+1=2$  должно быть найдено каждым ребенком самостоятельно для того, чтобы это стало его собственным знанием. Ребенок очень динамичен; конструктивисты скорее бы согласились с метафорой ЗНАНИЯ – КОНСТРУКТ, чем с традиционной точкой зрения, согласно которой знания –

это дискретные внешние факты.

Дебаты между механистами и конструктивистами проходили в профессиональных кругах десятилетия назад. Безусловно, это заслуживает более широкого освещения в печати, так как они значительно повлияли на американское государственное образование. Если бы американское общество пользовалось этими фундаментальными метафорами, то оно смогло бы пересмотреть принципы обучения американских детей. Однако, как показывают примеры метафор из газет, читатели остались равнодушными к дебатам, проходившим ранее в образовательной среде, в результате которых механисты проиграли. Следовательно, современный образовательный дискурс не освещается данной концептуальной метафорой, её примеров гораздо меньше, чем в последнем исследовании, посвященном обучению детей. Вместо этого, образовательный дискурс продолжает пополняться архаичными понятиями.

Механистические метафоры, характеризующие процесс изучения, являются неотъемлемой частью дискурса, определяя этапы американского государственного образования сегодня. В американском дискурсе ортодоксальность рассматривается как некая данность. С другой стороны конструктивистские образы встречаются довольно редко, затем они представляются как "теория", выступающая более поздним конкурентом и заменителем ортодоксальности. В американском образовательном дискурсе большинство метафор, как показывают примеры, взятые из газеты *Los Angeles Times*, отражают точку зрения, согласно которой дети рассматриваются как пассивные получатели знаний.

Чтобы оценить роль ортодоксальных метафор в понимании обществом процесса обучения, необходимо исследовать глаголы, используемые для характеристики учащихся и преподавателей.

Используя подборку статей из различных газет, появившихся с мая 1996 по июнь 1998, мы рассмотрели образ ученика как пассивного реципиента знания, сравнивая использование глаголов: *teach* (обучать) и *learn* (учить). Это исследование было ограниченным. Мы рассмотрели все изучаемые газетные статьи, отобранные базой данных LexisNexis из "главных газет", напечатанные с мая

1996 по июнь 1998, с заголовком, содержащим фразу *Законопроект 227*, в двух направлениях. Были использованы следующие условия Булеана:

- Все заголовки, содержащие в пределах одного предложения слова с корнем *learn* (учить) и слова с корнем *student, child* или *kid* (ребенок).

- Все заголовки, содержащие в пределах одного предложения слова с корнем *teach* или *educate* (обучать) и слова с корнем *student, child* или *kid* (ребенок).

Первое исследование выявило 95 газетных статей, содержащих слово *teach* (и его производных *taught, teaching*, но не *teacher*). Во втором исследовании оказалась 51 статья со словом *learn* (учить) (и его глагольными производными). В большей части статей (95 статей против 51) видно, что общественное мнение сосредоточено на деятельности взрослых, а не на процессе изучения у детей. Более того, когда используется слово *teach* (обучать), педагоги ясно рассматриваются как активные деятели, в то время как учащиеся - получатели действий педагогов. Приведем несколько примеров:

12. *hundreds of thousands of immigrant children who will at last be **taught English** when the school year (New York Times, 16 Jul 98, A14) - сотни тысяч детей иммигрантов, которые будут, наконец, **обучены английскому языку**, когда учебный год;*

13. *Teachers who heed parents' explicit requests to **teach** their children English need (New York Times, 16 Jul 98, A14) - Педагоги, учитывающие определенные запросы родителей - **научить** их детей английскому языку – нуждаются ...;*

14. *theory of bilingual education is that non-English speaking **children are taught** in their native language until they are proficient enough to be **taught in English** (Rocky Mountain News, 6 Jun 98, 61A) - Теория двуязычного образования заключается в том, что не носители языка обучаются на своем родном языке, пока они не достаточно опытные, чтобы **обучаться** на английском языке;*

15. *They claimed their children were being **taught no English**. (Financial Times, 6 Jun 98, 11). - Они потребовали, чтобы их детей не **обучали английскому языку**.*

Как видно из вышеприведенных примеров (рассматривается двуязычное образование и изучение английского языка) учащийся не учит английский язык, он или она обучаются ему. Язык, на котором они говорят в конце обучения, представляет собой не последовательный про-

цесс получения знаний, а продукт обучения. В американском дискурсе, рассматривающем обучение и выражения классного обихода, педагог не тратит свое время на подготовку к занятиям, на создание новых условий обучения и на повторение отдельных моментов занятия. Американское общество верит, что педагоги обучают. *Teach* (обучать) – переходный глагол, объект его воздействия – это учащийся школы. Устаревшая теория изучения Эдварда Торндайка, в соответствии с которой педагоги должны «вдалбливать» знания в ребенка, до сих пор актуальна для общества и многих преподавателей. В теории Торндайка, опубликованной в 1913 году, изучение представляет собой устойчивую связь между вопросом и ответом, достигнутым в результате многократных повторений. Чем лучше знания, тем, очевидно, быстрее ответ на тот же самый вопрос. При достаточном количестве повторений правильный ответ «отпечатывается» в уме учащегося, а ошибки ликвидируются. При этом роль педагога – регулировать действия учащихся на занятиях для того, чтобы добиться необходимых вариантов ответа. Позже эту теорию заменила бихевиористская теория стимула и ответа, которая, в свою очередь, была заменена разнообразными формами конструктивизма. Для ознакомления с теорией обращайтесь к Byrne, 1996.

Если бы удалось найти другие фреймы для обсуждения процесса обучения, такие как конструктивизм (гораздо меньше социального опыта), то большая часть всех профессиональных/ученических отношений была бы выражена в таких понятиях. В обсуждении классно-урочной деятельности (также как и когнитивных аспектах изучения) ребенок рассматривался бы как активный деятель, а педагог выступал бы как распространитель знаний. В настоящее время образовательный дискурс показывает, что педагоги – это распространители знаний, а учащиеся – их получатели.

Рассмотрев более подробно 51 статью, содержащую производные глагола *learn* (изучать, учить), можно дальше продолжить классификацию дискурса относительно процесса изучения. Иногда наблюдается обращение к деконтекстуализированным процессам. В данном исследовании были объединены статьи,

посвященные изучению познания (например, при соотношении познания с билингвизмом). Дополнительно глаголы *learn* (учиться) в некоторых случаях были объединены с глаголами *teach* (обучать). Например:

16. *But what Rojas was declaring, in essence, was that he would rather go to jail than work to **teach young children to learn English** in a year. (San Francisco Chronicle, 12 June 98, A25) – на что Роджерс заявил, что, в сущности, он скорее бы отправился, чем **научил бы этих маленьких детей английскому языку за год.***

17. *"If the schools **don't teach them English**, how are they going to learn it?" (Plain Dealer, 1 June 98, 1A) – Если школы **не обучают их английскому языку**, как они собираются его изучать?*

18. *"The idea that children best **learn English by teaching them only in Spanish** doesn't have a lot of evidence to support it." (USA Today, 27 May 98, 4A) – Идея, в соответствии с которой дети лучше всего **изучают английский язык**, в том случае, если им **преподают его на испанском**, не имеет достаточных доказательств.*

Следовательно, в данной подборке статей общественного дискурса обучение предполагает участие некоего наставнического института. В статьях, посвященных выражениям классного обихода, учащийся – пассивный получатель деятельности преподавателя. Повторение не является только вопросом семантики. Когнитивные лингвистические исследования показывают, что метафора отражает взгляды на мир (Lakoff, 1993). Беседа, часто не участвующая в создании социальной действительности, кодирует ключевые компоненты структуры социального мира. Согласно Фоукальту, практика отражает социальные отношения, которые представлены в ежедневном взаимодействии личности [Foucault 1980: 92-108].

Метафорическая модель ШКОЛА – ФАБРИКА (касательно производственного процесса) полностью состоит из традиционных метафор, которые концептуализируют пассивных учеников, механически запоминающих внешние факты, а не строящих свои собственные знания. Кроме того, необходимо отметить ещё одно значение, возникающее в результате смешения метафоры ФАБРИКА и механистической метафоры для обозначения процесса изучения – никакое серьезное изучение не происходит вне стен

ШКОЛЫ – ФАБРИКИ. Таким образом, ребенок идет в школу безынициативным, немым, без собственных суждений и восприятия мира.

В то время как ребенок считается пассивным объектом, фабрика изображается как активный объект образовательного процесса. Во многих примерах слово *drill* (*пилить, вдалбливать*) говорит о наличии такой метафоры. Следовательно, образовательное учреждение и учителя рассматриваются как оборудование, формирующее или, иначе говоря, регулирующие образовательные навыки детей. *"Classes will be **geared** toward fostering **skills**" (Los Angeles Times, 19 Apr 97, B2). – «занятия **будут способствовать созданию навыков**».* В данном примере школа – активный объект, воздействующий на пассивного ученика. В последние годы в некоторых школьных районах Америки предпринимались попытки оценить индивидуальные знания учащихся. Такие меры как, например, создание портфолио учащегося, можно считать попыткой оценить учащегося как активного получателя знаний. К сожалению, эти новшества не были отражены в американском дискурсе:

19. *"The federal government's own Goals 2000...calls for every adult American to have the math and language '**skills** necessary to compete in a global economy. It's crucial to this country's economic survival'" (Los Angeles Times, 6 Feb 95, A3) – Главный призыв федерального правительства 2000 года ...каждый взрослый американец должен обладать математическими и языковыми и **навыками**, необходимыми для конкуренции на рынке глобальной экономики. Это очень важно для экономического выживания страны.*

20. *"I'm for English fluency because it is an essential **tool** to function in the marketplace." (Los Angeles Times, 14 Feb 97, B4 – Я за беглость английского языка, так как это необходимый **инструмент** для функционирования на рынке.*

Даже в продуктивной метафоре образовательного дискурса определенные навыки передаются пассивным ученикам. В следующих примерах обратите внимание на пассивные глаголы, используемые для характеристики академических знаний, фактически достигаемых детьми.

21. *"[A school] system they contend fails to **give students the language skills** needed to advance in society" (Los Angeles Times, 6 Feb 95, A3); -Школьная система, за которую они борются, не в состоянии **давать детям***

**языковые навыки**, необходимые для продвижения в обществе.

22. "The program seeks to ... **provide tools to help them integrate into society.**" (Los Angeles Times, 14 Feb 97, B4)- Программа стремится ... **обеспечить учащихся инструментами**, которые помогут им влиться в общество.

При переходе от рассмотрения механической метафоры обучения к рассмотрению модели ШКОЛА – ФАБРИКА, обнаруживается, что сегодняшние учащиеся считаются сырьем, которым питается фабрика. Теоретик Джон Гудлед назвал их «экономическими сервисными единицами» [Tell 1999: 14-19]. Пока родители верят, что их ребенок – это самое драгоценное в семье, метафора фабрики рассматривает ребенка просто как сырье для мельницы. В данной метафоре собственная ценность учащегося менее важна, чем производственный потенциал, так как фабрика производит ценные изделия из недорогого сырья. Более того, фабрика создана для того, чтобы обрабатывать стандартизированное сырье. Контроль качества – сопутствующий процесс, необходимый для того, чтобы повысить производительность товара среди других продуктов. Для оптимизации производственного процесса фабрика с легкостью отбрасывает любой нестандартный материал (в частности учащиеся языковых меньшинств) в процессе изготовления.

Отслеживание достижений учащихся осуществляется в понятиях метафоры ФАБРИКА. Отслеживание в производственном контексте ускоряет административную проблему закрепления учащихся за преподавателями и классами. Обратите внимание, что слово *tracking* (*отслеживание*) семантически совместимо с составляющими метафорической модели ШКОЛА – ФАБРИКА. Подобное сходство обнаруживается на фабрике транспортировке продукции по сборочному конвейеру через производственные шаги вдоль конвейерного пояса. Процесс отслеживания имеет смысл, если общественное мнение ограничивается пониманием посредством составляющих метафорической модели ШКОЛА – ФАБРИКА. Исходя из этого, отслеживание оптимизирует ресурсы школы, то есть борется с сотнями и даже тысячами учащихся. Важно разместить так называемых быстрых детей на высокий уровень, а медленных отне-

сти к низкому уровню.

Если социально неадаптированный ребенок является центральной единицей фрейма, то достаточно легко увидеть недостатки такого отслеживания. В ряде исследований было показано, что отслеживание способствует установлению пределов саморазвития, которые мешают дальнейшему продвижению учащегося, особенно у тех детей, чье семейное воспитание не соответствует воспитанию американца среднего класса, говорящего на английском языке (Rist, 1970). Кроме этого в большинстве случаев отслеживание происходит, основываясь на минимальном взаимодействии педагога и ребенка. Ребенку достаточно трудно добиться перехода от низкого уровня к высокому. Предсказание низких возможностей учащегося ведет к тому, что он не стремится к продвижению. Это подтверждает первоначальную точку зрения и чаще всего негативно сказывается на образовательной судьбе ребенка. Обучение и достижение высокого уровня социального развития оказываются недоступными для таких детей, так как их заранее отнесли к наименее ценному уровню в здании школы – фабрики (Oakes, 1985). Таким образом, они несправедливо лишены равной образовательной возможности (Anyon, 1980).

**Школьные учителя – кто они?** Учителя в здании ШКОЛЫ – ФАБРИКИ становятся рабочими фабрики; их обучение, возможности и деятельность ограничены. Данная профессия больше не является престижной. Было много написано о воздействии индустриализации на занятия человека. Раньше мастер обладал всеми необходимыми знаниями, чтобы создать уникальный продукт от начала до конца. С наступлением века индустриализации это цельное знание распадается на составляющие и частями передается педагогам, которые теперь исполняют роль рабочих сборочной линии. В процессе производства стандартного изделия рабочие на фабрике выполняют одно и то же действие. Таким образом, с помощью этой метафоры образы обученных фабрикой инструкторов, механически выполняющих ограниченный набор задач на тысячах учащихся, заменяют образ эрудированного и знающего педагога, который освобождается от своей профессиональной обязанности обучать и воспитывать.

вать учащихся в течение длительного периода. (Apple, 1999). В 1986 году Данахи в своем исследовании отметил использование ремесленной метафоры, в которой функция педагога как гончара заключалась в том, чтобы «сформировать из безжизненной глыбы глины что-то красивое и человеческое». Он указывает, что такое явление отражается в метафоре механизма, так как «в современной промышленной экономике совершенно не удивительно обнаружить метафоры, связанные, но не характеризующие механическое производство. Это позволяет разъяснить, оправдать или исправить то, что мы делаем» [Apple 1999: 229].

Педагогов не следует осуждать за ту позицию, которую они занимают в здании школы – фабрики. В течение прошлого столетия они выступали против своей заниженной роли в обществе. В 1901 году на заседании Национальной Ассоциации Образования представитель трудового профсоюза Маргарет Халей предупредила о грядущем превращении образования в фабрику, где педагоги станут автоматами. Их обязанность – «выполнять механически, без вопросов любые распоряжения тех людей, которые наделены властью» [Bradley 1999: 31].

В настоящее время уже не вызывает сомнения что, педагоги представляют собой рабочую силу, а не общество профессионалов. Национальная Ассоциация Образования и Федерация преподавателей Америки могут считаться профессиональными организациями, но их роль подобна профессиональным профсоюзам. Они занимаются вопросами трудоустройства и увольнения, решением ежедневных вопросов, организуют забастовки и подписывают соглашения между работодателями и профсоюзами относительно условий труда. Несмотря на то, что эти объединения способствуют профессиональному развитию, контролю качества и других профессиональных интересов, их важнейшая задача заключается лишь в том, чтобы добиться справедливой компенсации за выполненную работу, а именно зарплаты, поощрения, жалобы и тому подобное. Они не имеют таких прав, как Ассоциация американских медиков и Ассоциация американских юристов. Педагоги воспринимаются как «объединение интеллектуальных рабо-

чих» (Kerchner и другие, 1997).

**Происхождение метафорической модели ШКОЛА – ФАБРИКА.** Проследить происхождение метафоры ШКОЛА – ФАБРИКА, появившейся в США в 19-м столетии, достаточно легко. В то время понятие индустриализма было ключевым для всей нации (Fitzpatrick, 1995). С самого начала задачей государственного образования было обучение производственной рабочей силы и уменьшение натовистского давления. Большое количество зарубежных детей считались неподготовленными для того, чтобы принять участие в индустриализации Америки или демократизации общества. Эта привилегия была отдана в руки олигархам. Таким образом, вновь созданные государственные школы предназначались для того, чтобы сделать из этих детей организованный корпус рабочих и прокапиталистический электорат. Школы 19 века были «культурными фабриками», где эмигранты и другие рабочие наполнялись, так называемыми, американскими ценностями (Oakes, 1985). Боулз и Гинтис указывали, что их целью было, и остается, выработка требуемого поведения, привычек и ценностей у рабочих, особенно среди сельского населения и эмигрантов, увеличение производительности фабрики, развития у рабочих понимания власти, а также ее осознание рабочим классом. Все это способствует продвижению национальной идеологии, превозносящей капитализм и демократическое государство (Anyon, 1997).

Рассмотрим условия успешности школы – фабрики. В Америке 19-го столетия наиболее значимой институциональной моделью была индустриальная, а не церковная или законодательная модели. Производительность – показатель, позволяющий судить о качестве работы фабрик. Стандарт производительности в промышленности – это цена за произведенную единицу товара. Соответственно доктрины продуктивности, эффективности и производительности (которые озвучил 150 лет назад герой Диккенса Градгринд – индустриалист и педагог-самоучка) остаются доктринами успешности государственного образования, которые озвучиваются и поныне. Рассмотрим следующие примеры:

23. "[A superintendent] said he will appoint a special task force to study the **overall effec-**

*tiveness of bilingual education here*" (Los Angeles Times, 28 Jun 95, B3)- [Руководитель] сказал, что назначит специальную группу, чтобы **полностью изучить** здесь эффективность двуязычного образования.

24. "Gangs not as an invading army but as our own offspring—the byproduct of a polarized economy, **ineffective schools**, [etc.]" (Los Angeles Times, 19 Feb 95, 16 )- Банды, не как армии вторжения, а как наше потомство – это побочный продукт поляризованной экономики, **неэффективных школ**,...

25. "Bilingual programs are only as good and **effective** as the principal, the teachers and the parents at that school." (Los Angeles Times, 17 Oct 95, B1)- Двуязычные программы настолько хороши и **эффективны**, насколько учителя и родители этой школы.

Следует отметить, что эффективность или производительность, то есть высокий показатель выпуска продукции, не является необходимым критерием для образовательных учреждений. Слова *efficiency* (производительность) и *effective*(эффективный) этимологически связаны. Эти слова произошли от причастия прошедшего времени латинского языка *efficiere*. Корень этого слова *facere* имеет значение *делать*. Если бы была выбрана другая метафора, то для определения успешности были бы выбраны и другие понятия. Например, персональные качества, такие как интеллектуальность или вера, выступали бы в качестве стандарта для школ, основанных на церковной модели. Духовные семинарии основаны также на этой модели. Соответственно, в качестве стандарта военных академий выступал бы такой показатель как регламентаризм. Обратите внимание на то, что норма производительности в государственной ШКОЛЕ – ФАБРИКЕ полностью совместима с составляющими механистической метафоры, которые определяют теорию изучения знаний учащихся в дискурсе Америки. Семантическое соответствие этих моделей определяет их постоянство.

В 1795 году Кант (1983) доказал то, что ни полезность, ни эффективность не могут являться подходящей мерой для определения морального качества, так как каждое может оправдывать безнравственность. Он привел это доказательство, чтобы отклонить утверждение Макиавелли, согласно которому, цель оправдывает средство. Критика Канта затрагивает моральное качество объекта относительно стандарта в государственном

образовании Америки, главным национальном институте человеческого развития. Производительность, как показатель качества, не признает достоинство и уникальность каждого человека; она не рассматривает учащегося как конечную цель. Напротив, производительность понижает статус ребенка до простого объекта, изделия для потребления, произведенного на образовательной фабрике. Вложенные значения [Lakoff 1987: 141-144] метафоры ШКОЛА – ФАБРИКА, объединенной с механистической метафорой изучения, рассматривают ребенка как единицу промышленного производства. Изучение становится специально управляемым процессом, а не процессом роста и развития на протяжении всей жизни. Американские школьники рассматриваются как средства достижения конечных целей.

Значение этой метафорической модели огромно. В ее рамках дети – это, безусловно, ценные предметы, но они пассивные получатели образования. Страшнее всего, что они становятся предметом потребления. Как только дети приходят в школу, их ценность определяется в соответствии с нормами стандарта качества. Образовательные неудачи являются результатом низких личностных качеств учащихся или их семейного прошлого. Методы образования редко считаются неудачными, а принципы обучения вообще не подвергаются сомнению. Государственное образование не обязательно должно основываться на выгоде. Таким образом, в начале 21-го столетия работа американских государственных школ, несомненно, основана на критериях Граджринда: эффективности и производительности.

**Бизнес метафора.** Данная метафора часто рассматривается в дискурсе как некое дополнение. ОБРАЗОВАНИЕ – БИЗНЕС – это отчасти революционная метафора для осмысления государственных школ. В наш постиндустриальный век эта метафора часто используется для того, чтобы оценить качество образования в терминах рентабельности, а не производительности. В образовательных кругах подобный образ образования не представляется чем-то новым. Применение концепций бизнеса, таких как рациональное управление и производительность, по отношению к американским государ-

ственным школам началось еще с 1890 годов (Callahan, 1962). В произведении Чарльза Диккенса «Тяжелые времена» руководитель малочисленной школы Томас Граджринг был одновременно и бизнесменом, и промышленником. Недостаток метафоры БИЗНЕС тот же самый, что и в промышленной модели. Данная метафора не сконцентрирована на ребенке. Небольшая история американского бизнеса позволяет говорить о том, что это модель является неподходящей для характеристики американских школьников. С окончанием эры фордизма американский бизнес стал еще более однообразным и малопродуктивным. В действительности это означает, что он скорее откажется от рабочих, чем даст им возможность переквалифицироваться, или откажется от наименее производительных линий, чем модернизирует их. Для производства выгоднее сосредоточиться на получении прибыли за короткое время, чем на длительном производстве продукции. Метафора БИЗНЕСА, используемая для концептуализации американского образования, оказывает серьезное воздействие на работу педагогов, на разнообразие и, в основном, некачественное сырье (в частности, учащиеся рабочего класса и языковых меньшинств), на понимание рынка населением Америки.

Прежде чем перейти к рассмотрению второй доминирующей метафоры, обратим внимание на еще одну тревожную черту, недавно появившуюся в общественном дискурсе.

**Метафора склада.** В настоящее время среди большей части населения Америки наблюдается спрос на государственное образование и квалифицированные кадры, которые смогли бы поддержать постиндустриальную и все более информационно-ориентированную экономику. К сожалению, это не привело к увеличению финансирования и государственной поддержке. Снижение финансирования и критика системы увеличивались в эпоху заката фордизма. В результате этого учащиеся государственных школ и по сей день испытывают на себе постоянные недостатки финансирования (Helfand, 2005).

Сегодня американским детям школьного возраста угрожает явная опасность. Школьник, живущий за городом, считается второсортным товаром. В течение

многих лет детей рабочих, эмигрантов и детей других национальностей относили к самым низким уровням школы-фабрики. В настоящее время они вообще устранены с конвейерной линии и удалены из здания фабрики. Объединив всех вместе и лишив их возможности получить образование, детей поместили в нестандартные условия под наблюдение перегруженного работой штата складского помещения. Рассмотрим следующие примеры:

26. *"The children in America's urban areas who are **warehoused** through broken school systems which rob them and our country of hope and promise" (Los Angeles Times, 28 Aug 97, B7 – Дети в сельских областях, которые **находятся на складе** из-за нарушенной школьной системы, грабящей у них и нашей страны надежды*

27. *"The rampage of angry youth who spent their childhood **warehoused** in 2,000-plus student **holding tanks** will continue" (Los Angeles Times, 28 Apr 96, B16) – Волнение обиженной молодежи, которая провела свое детство в **запертых проводящих резервуаров танков 2002, продолжатся.***

28. *"Black and brown kids who have been **warehoused** by an education system." (Los Angeles Times, 23 Aug 95, B9) – Черные и коричневые дети, которые **были складированы образовательной системой.***

Детям языковых меньшинств требуется приложить гораздо больше усилий для продвижения по образовательной дорожке в таких неестественных условиях. Для подобной работы необходимы педагоги, способные переориентировать складское помещение для занятий, чтобы создать для детей подобие классной комнаты [см. Kohl 1988: 33-38]. Подобное развитие ситуации не предвещает хорошей рыночно-ориентированной реорганизации государственного образования.

Я начал анализ образовательного дискурса с рассмотрения составляющих метафоры ФАБРИКА на уровне здания школы. Эта метафора способствует скрытому укреплению старых механистических моделей изучения. Кроме того, разработанные и осуществляемые образовательные программы, оценены в большей степени с помощью метрической эффективности, а не с помощью академических возможностей учащихся. Учащийся рассматривается как «единица экономической полезности». Следовательно, учащиеся – это не единственная составляющая успешности процесса. Та-

кой процесс подобен процессу производства тостера. Люди не являются товаром, поэтому такая метафора не может быть эффективной.

Образовательный дискурс Америки не ограничивается представленными метафорическими моделями. Кроме метафоры ШКОЛА – ФАБРИКА можно выделить еще две продуктивные концептуальные метафоры, используемые для осмысления образования.

#### Учебный план – что это такое?

Общество понимает, что ребенок проходит шаг за шагом последовательность классов и занятий для того, чтобы стать образованным человеком. Главная метафора, выявленная в результате систематического исследования более ста статей, характеризует УЧЕБНЫЙ ПЛАН как ДОРОГУ. Метафора дороги – это метафора, характерная для всех сфер человеческой жизни. *Курс человеческой жизни* – вот только один пример. Учебная программа в образовании (от латинского *currere* – бегать) – это набор установленных предметов, который нужно пройти каждому учащемуся, чтобы стать образованным человеком. Составляющие сферы-источника ДОРОГА, которая чаще всего ассоциируется со сферой-мишенью УЧЕБНЫЙ ПЛАН, включают в себя разнообразные «движения» индивида на пути достижения успеха. Следующий компонент метафоры – индивидуальное желание. Каждый человек движется вдоль дороги только благодаря собственным действиям. Обратите внимание на то, что ни одно из значений метафоры не является обязательным компонентом образования. Следует отметить, что метафора ДОРОГИ – не единственный способ осмысления учебного плана. В конце статьи будут представлены еще два других способа.

В метафорической модели УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА – ДОРОГА используется много выражений для указания направления движения в образовании. В качестве иллюстрации приведем следующие примеры:

29. "Opponents contend the [bilingual education] program ... will almost certainly hurt the **academic progress** of limited-English students" (Los Angeles Times, 9 Feb 96, A3) – Противники борются за [двуязычные образовательные] программы ...практически повреждают **академическому продвижению** учащихся с ограниченным знанием английского

языка.

30. "For many of these impressionable foreign-born teens, the **passage** through the bilingual program is about far more than just learning English" (Los Angeles Times, 29 Oct 95, B1) – Для многих этих впечатлительных подростков иностранного происхождения **прохождение** через двуязычную программу – это нечто гораздо большее, чем простое изучение английского языка.

31. "Last year, 1150 schools around the state with non-English-speaking students failed to **advance** a single student into English fluency. A third of schools failing to **advance** any students to English fluency were teaching only in English." (Los Angeles Times, 19 May 98, R-1) – В прошлом году 1150 школ среди штатов с учащимися не говорящими по-английски не сумели **достичь** беглости английского языка ни у одного учащегося. Треть школ, не сумевших **добиться** беглости английского языка ни у одного из учащихся, преподавали только на английском языке.

Обратите внимание на другие случаи употребления метафорической модели УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА, например, на употребление слов *compete* (конкурировать) и *advance* (продвигаться). Все эти выражения подразумевают существенные добровольные усилия со стороны учащегося.

Кроме постепенного продвижения учащегося к намеченной цели, другой отличительной чертой данной метафоры является то, что она указывает на ряд препятствий, возникающих на пути к цели. Эти препятствия – естественная часть процесса становления образованного человека:

32. "If we **set the bar of standards so high** that a student must **pole-vault** over it', [a teachers union official] said, 'we must also give the student **a pole**'" (Los Angeles Times, 21 Nov 96, A3) – **Если мы установим слишком высокий уровень**, то нам придется оказывать учащемуся **поддержку**, чтобы он смог перепрыгнуть, [представитель профсоюза преподавателей]сказал: «Мы должны также дать учащемуся **шест**».

33. "Students like Guillen must pass a final **battery of exams** before graduating" (Los Angeles Times, 25 Oct 95, B1) .- учащиеся, подобные Гуиллену, должны пройти заключительную **батарею экзаменов** для получения высшего образования.

34. "Some 'latchkey kids' come home and dutifully **plow through** their **homework**." homework (Los Angeles Times, 14 May 95, B1) - Некоторые дети приходят домой и покорно **выполняют** домашнюю работу.

Следующей особенностью метафо-



рической модели УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА является то, что движение к цели – быть образованным – происходит в определенном темпе, а прогресс – это признак успешности ребенка. Следующие примеры проиллюстрируют данную точку зрения:

35. "Many language experts...believe that children **fall behind** when they are taught academic subjects in a language they are still learning" (Los Angeles Times, 10 Mar 95, A3). - Многие языковые эксперты... полагают, что дети **отстают** в том случае, когда им преподают предметы на языке, который они все еще изучают.

36. "Right now what we need to do is **get our young people back on track**" (Los Angeles Times, 12 Mar 95, 12). - Все, что нам нужно сейчас - это **вернуть** молодых людей **назад на уровень**.

37. "Her four children...would have been **set back** if they had been thrust into English-based classes in the primary grades" (Los Angeles Times, 13 Apr 97, A1). - Ее четверо детей... **отстали** бы, если бы их отправили в классы, где обучение на английском языке началось с начальной школы.

38. "Extensive research by Oakes into the **progress** of Latino students in public schools has shown that they are consistently **routed into** the least academic **courses** of study, beginning in elementary school. That so-called '**tracking**' is worse for bilingual-program students." (Los Angeles Times, 1 Jun 95, A1). - Крупное исследование Оакса относительно **прогресса** латиноамериканских учащихся в государственных школах показало, что [курсы] последовательно **разбиты на** наименьшее количество курсов на начальной ступени обучения. Таким образом, так называемые «**отслеживания**» сказываются отрицательно на учащихся двуязычной программы.

Необходимо рассмотреть семантическую область ДОРОГА, которая является второй среди трех доминирующих метафорических моделей в современном образовательном дискурсе. Семантическая сфера ДОРОГА включает в себя приобретенный опыт движения в определенном направлении или движение к определенной цели. Структура этой семантической сферы включает в себя отправную точку, конечную точку, маршрут, который необходимо пройти, возможно, с некоторыми препятствиями, и направление пути, чтобы достичь конечной цели. Совмещение сферы-источника ДОРОГА со сферой-мишенью УЧЕБНЫЙ ПЛАН предполагает хорошо развитую структуру знаний, не-

обходимую для продвижения к важным аспектам центрального института человеческой жизни.

Это приводит к появлению следующих соответствий: образование ассоциируется с движением по дороге, у которой есть начало, соответствующее состоянию необразования, путь, соответствующий установленному набору *предметов* (= маршруты), который необходимо преодолеть, и последовательность *классов* (= наклоны и уровни увеличения трудности). На пути возникают трудности, которые необходимо преодолеть. Эти трудности формально соответствуют оценке определения достигнутого мастерства на каждом уровне учебного плана. Наконец, существует конечная цель, соответствующая завершению учебного плана школьной системы, которая ведет к получению учащимся сертификата, удостоверяющего достижение статуса образованного человека.

При осмыслении учебного плана в понятиях ДОРОГИ каждый человек метафорически проделывает путь со статуса необразованного человека до статуса образованного. Все эти топологические элементы используются в метафорической модели – УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА в образовательном дискурсе Америки.

**Ложное значение: личное желание.**

В данной метафоре представлены три логически связанных между собой элемента. Во-первых, образование в пределах этой метафорической модели осуществляется на один шаг за единицу времени. Во-вторых, на своем пути каждый должен пройти последовательность классов. В-третьих, что является наиболее важным, получение образования – это личное желание каждого. Эти, логически выстроенные утверждения метафорической модели УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА, играют важную роль в выполнении конститутивной функции. Они выдвигают на первый план личное желание каждого, проходящего путь, и отодвигают на задний план все структурные факторы, определяющие окружение американских государственных школ. В результате метафора представляет искаженный образ реального процесса развития учащихся государственных школ Америки.

Подобный процесс устраняет все различия, которые делают школьный опыт каждого учащегося уникальным. Но

это одновременно оказывает большое политическое воздействие на американские учреждения, которые должны справляться с крупными структурными неравенствами. Во-первых, при использовании метафоры ДОРОГА американское общество стремится не обращать внимания на бесчисленные структурные различия школьных помещений. Это подразумевает такие важнейшие составляющие, как подготовка педагога и его опыт, наличие школьного оборудования и условий обучения, уровень культуры учащихся и демографические условия, распределение бюджета на каждого учащегося и профессиональные отношения служащих. Все это является причинами, из-за которых бедные учащиеся и учащиеся языковых меньшинств в сельских школах оказываются в худших условиях. Метафора устанавливает такие семантические отношения, которые уводят наше внимание от структурных неравенств. Метафорическая модель УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА выдвигает на передний план личное желание каждого, при этом отодвигая на задний план состояние дороги. Таким образом, метафора делает каждого, двигающегося по дороге, ответственным за свое образовательное путешествие. Это является понятным для взрослого населения. Однако система государственного образования создана специально для детей, которые не несут ответственности за структурные неравенства посещаемых школ. Американское общество считает, что если ученик не в состоянии успевать в государственной школе, это его собственная проблема или проблема его семьи. Посредством этой метафоры американцам гораздо легче объяснить неравенства государственных учреждений.

Обратите внимание, что обычная составляющая содержания ФАБРИКИ, производственная стандартизация, способствует неверному осмыслению того, что учебная дорога каждого учащегося одинакова для всех. На самом деле это не так. Личное желание ученика двигаться вперед в образовательном процессе сдерживается содержанием образования. Это означает то, что каждый учащийся начальной школы идет по определенной образовательной дороге, которая заставляет его быть ответственным за учебные неудачи, возложенные на него

обществом. Образовательное учреждение с легкостью отказывается от резкой критики и социальных трудностей, которые приходится преодолевать ученику, находящемуся в худшем положении. Все это не позволяет одаренному учащемуся использовать преимущества своих знаний. Личное желание – это не всегда верный показатель, и, тем не менее, он укрепляется при каждом использовании метафоры ДОРОГА. В рамках этой метафорической модели только два понятия определяют успех или неудачу учащегося: талант и тяжелый труд.

Рассмотрим концептуальный источник понятия, широко используемого в государственном образовании. Выражение *drop out* (опускать), часто используемое в качестве имени существительного или глагола, встретилось 135 раз в 113 статьях газеты *Los Angeles Times*, которые были отобраны для изучения законопроекта 227. Выражение *dropout* (исчезновение) – американизм, который стал широко использоваться в эпоху расцвета индустриализма с 1920 года (Chapman, 1995). Еще совсем недавно, образ бегуна, возникающего при рассмотрении метафоры ДОРОГА, был бы непонятен. Выражение *dropping out* (бросать учебу) не содержит структурных признаков, которые говорили бы о процессе удаления учащегося из школы. Альтернативное понятие *push out* (вытолкнуть) предполагает снижение активности школьников и прямую ответственность взрослых за их действия в государственных школах. Этот термин используется лишь небольшой группой прогрессивных деятелей образования.

В целом все структурные трудности, существующие в обучении детей языковых меньшинств и рабочего класса, объясняются тем, что ДОРОГА (= УЧЕБНЫЙ ПЛАН) изменяется. Успех или неудачу приносит внутренняя сила духа. Эта составляющая доминирующей метафоры была целенаправленно удалена из научных исследований и широко обсуждалась американским обществом. Например, ряд исследований студентов-эмигрантов (Val Des, 1998) или документальный фильм Лауры Анджелы Симон (1995) «Страх и обучение в начальной школе Хувер». Эта проблема будет обсуждаться до тех пор, пока метафорическая модель УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА будет су-

ществовать в образовательном дискурсе.

Американское общество спокойно относится ко всему, что затрагивает метафора УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА, так как в данных повествованиях она используется для осмысления образования. Метафора объясняет образовательный успех личной инициативой учащегося. Индивидуализм – ключевой принцип данной метафоры. Эта метафора подтверждает американский миф о том, что только ценной собственными способностями и усилиями, каждый человек прокладывает свой путь по дороге. При рассмотрении другой подборки статей образовательная дорога превращается в беговую дорожку. Миф о превосходстве американского образования, согласно которому каждый имеет равные права на достижения, также раскрывается при помощи этой метафоры (Berliner, Biddle, 1995). Метафорическая модель УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА уводит внимание от неравных образовательных возможностей, различных социально-экономических факторов и расизма. Тем не менее, в американском образовательном дискурсе не учитываются структурные неравенства государственных школ. Эти неравенства каждый день разрушают потенциал миллионов детей в самый уязвимый период их жизни.

Еще раз следует отметить, что метафорическая модель УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА не является естественной или необходимой метафорой. Это просто обычный способ рассуждения, являющийся базой для осмысления содержания образования. В данный момент уместно приостановить рассмотрение метафор ФАБРИКА и ДОРОГА, которые скрывают и узаконивают множество несправедливых сторон школьного образования. Так называемые хорошие умственные способности и природа человека, которые в последние годы использовались для оправдания эффективности стандарта, могут в настоящее время звучать как попытка рационализма.

Обратимся к последней конститутивной метафоре, обнаруженной в американском государственном образовательном дискурсе.

**Что такое основной поток?** *Mainstream* (основной поток) – одна из наиболее часто используемых метафор образовательного дискурса. Этот термин появлялся много раз при обсуждении зако-

нопроекта 227 о двуязычном образовании. Приведем несколько примеров:

39. *"Immigrant students ... try to learn enough English to join the **mainstream**"* (Los Angeles Times, 1 Jun 95, A1) - *Учащиеся эмигранты ...пытаются выучит английский язык достаточно хорошо, чтобы влиться в основной поток.*

40. *"More than 24,000 students were transferred out of bilingual program classes and into **mainstream classes** in 1994–95."* (Los Angeles Times, 17 Oct 95, B1) – *Более чем 24 тысячи учащихся в 1994-1995 годах были переведены из классов с двуязычными программами в классы **основного потока**.*

Данная метафора позволяет судить о том, как ребенок превращается в типичного американского подростка. Остановимся на семантической структуре данной метафоры, так как она является завершающей метафорой, определяющей образовательный дискурс. В период рассмотрения законопроекта 227 в течение 1997-1998 годов понятие основной поток противопоставлялось двуязычным программам. Сфера-источник этой метафоры – РЕКА. Некоторые концептуальные значения метафоры РЕКА близки к значениям метафоры ДОРОГА, так как любая река стремится к определенной конечной цели. Обыденное понимание реки включает в себя спокойный поток в начале, на дальнейшем пути которого встречаются повороты и преграды, мешающие путешественнику двигаться вперед по течению. Следует отметить некоторые различия этих метафор. Для того чтобы плыть по метафорической реке не требуется специального толчка, необходимого для продвижения по ДОРОГЕ. Река самостоятельно направляет всех путешественников по течению. Это отличает метафору РЕКА от метафоры ДОРОГА.

В отличие от метафорической модели УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА, где первый возникающий образ – это образ одинокого путешественника, идущего вдоль дороги, метафора РЕКИ способствует созданию образа потока, течение которого перемещает учащегося по волнам. Но река может унести его в разные направления. С одной стороны, главный поток относит путешественника в быстрый и глубокий приток, где поток воды сильный, и направление строго определено. Любая, кто попадает в главное течение реки, будет плыть дальше гораздо быстрее. Напротив, та же самая река течет мед-

леннее в мелководном месте. Берега реки окружены песчаными островами и водоемами. Продвижение ребенка, дрейфующего в этих расщелинах, медленнее и безопаснее. Как видно из статей газеты *Los Angeles Times* мертвые деревья и другие предметы могут помешать продвижению учащихся, медленно плывущих вдоль берегов реки:

41. *"We'll continue to be in the backwaters of public education, and, in an information-driven society, we simply can't afford to let that happen."* (*Los Angeles Times*, 15 Oct 95, B1) – Мы продолжаем оставаться в **болоте** государственного образования, и в информационно-развивающемся обществе мы просто не можем себе позволить оставаться там.

Личное желание не является составляющей метафоры РЕКИ в отличие от метафоры ДОРОГА. Каждый перемещается в потоке. Таким образом, основной образовательный поток не предполагает таких понятий как настойчивость, талант или амбиции, которые являются необходимыми составляющими метафорической модели УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА – ДОРОГА. Вместо этого, индивидуумы достигают различных мест назначения в зависимости от их положения в потоке реки. Узкие и глубокие каналы выносят детей быстрее и дальше тех, которые движутся медленнее.

Значение метафоры РЕКИ включает в себя второй важный элемент. Единственная река снабжает целый регион. Каждая река объединяет более мелкие потоки в один общий водный путь, независимо от того, снабжает ли она отдельную область размером со школьный регион или целую нацию. Реки, подобные Миссисипи, снабжают водой целый континент, вбирают в себя воды многих притоков, объединяя, таким образом, отдельные элементы в единый поток. Различные потоки вливаются в основное течение и становятся одним целым.

**Вхождение в основной поток.** Метафора реки сообщает о готовности к образовательному процессу, то есть о процессе социализации учащихся. Она описывает средства, с помощью которых школа преподносит главные понятия. Исходя из значения понятия РЕКА, учащиеся просто передвигаются вдоль нее. Если река быстрая и узкая, дети движутся быстрее, и, в конечном счете, попадают в основной поток. Если же река медленная, то их вхождение будет неполным.

Это и есть их вхождение в американское общество посредством так называемых полученных знаний. После того, как учащиеся повзрослели в государственной школе, получили общие знания об англо-американской культуре и имеют более или менее сформированные представления о мире, они молчаливо поглощают (часто не читая) все каноны, священные национальные мифы и традиционную историю (Apple). Метафора РЕКИ характеризует процесс социализации, который превращает так называемых зарубежных учащихся в американских тинэйджеров, которые в дальнейшем формируют традиции, ценности и обыденные взгляды на общество, нацию и мир.

Государственные школы воспитывают таких членов американского общества, которые в дальнейшем, вероятно, найдут свое место в жизни. В зависимости от положения учащихся в школе метафора РЕКИ сообщает им об их предназначении для американского общества. Подавляющее большинство детей других национальностей и учащихся языковых меньшинств отнесены к низам школы. Соответственно они займут такое же место в американском обществе. Эти учащиеся узнают, что общественная деятельность, доступная для них, ограничена общественными приказами, которые они исполняют в школе. Деятельность всех государственных школ воплощает идеологические положения о социальном статусе учащегося. Взрослея, такие дети легко принимают идеологию существующего социального порядка, включая отношения, которые предполагают социальную несправедливость, связанную со статусом меньшинства. Если они откажутся от всего этого и уйдут из школы, отношение к ним будет еще хуже, чем к тем, кто получил образование. Эти процессы ярко представлены в метафорической модели ОБРАЗОВАНИЕ – РЕКА:

42. *Those changes were a response, [the principal] said, to parent concerns...to speed the transfer of bilingual program students into the educational mainstream.* (*Los Angeles Times*, 16 Jan 96, B1).- Эти изменения были ответом, [руководитель] сказал в ответ на родительские переживания ... ускорить перемещение двуязычных учащихся в **основной поток**.

В Калифорнии в конце 1990 годов в дискурсе законопроекта 227 педагоги противоположных политических взглядов

использовали понятие «основной поток» в несколько иных значениях. Консерваторы утверждали, что вхождение в основной поток не может произойти посредством двуязычного образования. Этого можно добиться лишь обучением только на английском языке, что в конечном итоге сделает их зависимыми от него.

43. *two school districts are considering resolutions that condemn a state-mandated language program designed to **mainstream** non-English-speaking students (Los Angeles Times, 9 Mar 95).* - Два школьных района рассматривают резолюции, которые обвиняют одобренную государственную программу, для того, чтобы не англо-говорящие учащиеся не смогли влиться в **основной поток**.

44. *"Fluency in English is a 'civil rights matter,' said ...a language expert. 'We do not have any evidence that primary language instruction is leading to learning English so these children can join the **mainstream**'." (Los Angeles Times, 29 Mar 95, B3)* – Беглость английского языка – это вопрос гражданских прав, сказал ...языковой эксперт. У нас нет никаких доказательств, что изначальное преподавание на английском языке ведет к изучению языка, поэтому эти дети могут влиться в **основной поток**.

Гарантируя зависимость этих учащихся от английского языка, мы, несомненно, теряем их так называемую национальную сущность, так как они вливаются в обычную американскую культуру и разделяют ее основные взгляды. Для педагогов, выступающих против двуязычного образования, вхождение в основной поток было менее важным. В базе данных газеты *Los Angeles Times* защитники двуязычного образования подчеркивали более широкий выбор образовательных целей и больше возможностей для занятий на подготовительных курсах. Эти источники социального продвижения доступны только в классах основного потока.

В заключительном анализе ни один педагог государственной школы не будет отрицать, что деление на основные потоки, социальное отличие эмигранта, языковое меньшинство и некоторые другие группы детей являются частью деятельности государственной школы. Вероятно, что понятие «основной поток» используется гораздо реже, чем метафора РЕКИ. Тем не менее, метафора РЕКА и две другие конститутивные метафоры обладают

статусом Кво при осмыслении государственных школ.

**Воздействие на электорат и политические решения.** Как влияют эти метафоры на образовательную политику? Рассмотрим голосование калифорнийского электората в 1998 году, на котором устранили двуязычное образование у более чем 1.300.000 млн. детей, имеющих законное право на него, среди которых 80% – это дети латиноамериканцев. Дети, которых следует обучать на родном языке, составляют ¼ всех детей, посещающих школу в Калифорнии. Калифорнийское общество за последние 20 лет узнало, что многие латиноамериканцы, также как и учащиеся другого цвета кожи, получали недостаточное образование. Бизнесмен Рон Унз обвинил двуязычные программы не за финансовые и структурные неравенства, а за плохое обучение учащихся эмигрантов. Он организовал референдум, на котором призвал общество к соответствующему осмыслению процесса обучения отдельной личности. С момента референдума законопроект 227 (шутливо называемый «английский язык для инициативных детей») помог раскрыть обычные взгляды на государственное образование. Его ошибочное заключение стало ясным для среднего избирателя. Защитники двуязычного образования, противники Унза, оказались неспособны одержать победу. Это произошло из-за того, что они не смогли представить избирателям иной взгляд на государственное образование. Обыденное представление американского образования (с его основными концептуальными метафорами) не было опровергнуто, и поэтому законопроект был утвержден. Таким образом, эта педагогическая директива сейчас руководит всеми школьными инструкциями в Калифорнии, а законопроект 227 стал частью государственной конституции.

Фреймы трех концептуальных метафор, определяющих государственное образование, говорят о том, что двуязычное образование неприемлемо в любой его форме. Это происходит из-за того, что двуязычное образование не соответствует большинству составляющих метафорической модели ШКОЛА – ФАБРИКА. Например, двуязычное образование отвергает стандарт эффективности.

Учения, которые не соответствуют

фреймам метафорических моделей УЧАЩИЙСЯ – МАШИНА и ФАБРИКА – ШКОЛА теряют свое значение при рассмотрении в понятиях эффективности. Например, Гуэррэро (Guerrero) объясняет, как фреймовое оформление политики двуязычного образования в понятиях эффективности выступает в пользу противников двуязычного образования. Несмотря на хорошо разработанные открытия Гуэррэро (и многих других), эти учения подтверждают важность двуязычного преподавания для эмигрированных и чикагских учащихся. Гуэррэро провел крупный анализ собранных образцов после 1990 года, которые были отобраны для оценки эффективности образования на двух языках.

В противовес механистическому рассмотрению процесса изучения в метафоре ФАБРИКА, двуязычное образование разрушает представление о том, что какое серьезное обучение не происходит вне стен школы ФАБРИКИ. Двуязычное образование основывается на родном языке и жизненном опыте, с которым приходят в школу латиноамериканские и другие дети, не говорящие на английском языке. Выступая за поддержку двух языковых направлений с одинаковой возможностью для обучения, двуязычное образование также не может быть адаптировано к метафорической системе успешности ШКОЛЫ – ФАБРИКИ. Двойные ДОРОГИ поддерживаются в том случае, если разрешены учебные планы для двуязычного образования и образования на английском языке. Как можно судить о том, кто действительно выиграет в образовательной гонке при использовании более одной дороги. Вопреки логике метафоры РЕКА двуязычное обучение этих детей ведется на, так называемых, вспомогательных языках с опорой на их представления о мире. Исходя из значений этих трех образующих метафор двуязычное образование всегда ограничено. Оно не является основным для государственного образования, и поэтому считается легкой возможностью для установления статуса Кво среди англоговорящего электората в американских государственных школах. Вместо двуязычного образования эти три главные метафоры, озвучившие законопроект 227, требовали, что «все дети в государственных школах в Калифорнии должны

обучаться английскому языку как можно быстрее и качественнее».

Это репрессивное созвездие метафор для осмысления государственного образования – ФАБРИКА, ДОРОГА и РЕКА – являются запоздалыми для общественного рассмотрения и обновления. Можно выделить два фактора, определяющие устойчивость этих метафор: первый – это социальная инерция. Эти метафоры также встречаются в других профессиональных дискурсах, посвященных, например, этике грубого индивида, меритократическому образованию и неподкупности так называемой свободной конкуренции. Эти фреймы дают некоторую информацию о государственном образовании. Schön (1979) отметили, а Wetherell и Potter (1992) подтвердили документально, что для замены этих доминирующих метафор потребуются значительная потенциальная энергия и творческий подход. В ответ на это Cook-Sather (2003) предлагает практикам новый набор образовательных метафор, помогающих осмыслить систему образования. Обратись к Toolan (2002), Jørgensen и Phillips (2002), O'Halloran (2003) и Rogers (2004) для рассмотрения последних исследований в области образовательных и других дискурсов. Социальные основы исследования когнитивной метафоры были широко рассмотрены в работах Radman (1995), Lakoff (1999), Lakoff & Núñez (2000), и Colm Hogan (2003).

В следующем разделе мы предлагаем рассмотреть ПАРТИЗАНСКИЕ МЕТАФОРЫ для того, чтобы закончить знакомство со всеми метафорами общественного дискурса. Под ПАРТИЗАНСКИМИ МЕТАФОРАМИ понимаются метафоры, которые, вероятно, не осознаются обществом широко, но все же раскрывают современный взгляд на образование. Их рассмотрение упрощается, так как статус Кво отвергает все взгляды на образование, которые являются противоречивыми для этих метафор. Под статус Кво можно подвести большинство национальных меньшинств. По этой причине я предлагаю рассмотреть две ПАРТИЗАНСКИЕ метафоры, надеясь на возможность нового взгляда на государственное образование в сознании голосующей публики.

**Партизанские метафоры.** В конце своего анализа, рассматривающего про-

исхождение, условия существования и положение государственного образования в Чикаго, Валенсия заявляет: «несмотря на тяжелое положение, мы должны быть все-таки оптимистичны...Необходимо продолжить говорить на «языке критики», но должно быть и определенное пространство для «языка возможностей» [Valencia 2002: 368]. В соответствии с этим я выделил две партизанские метафоры государственного образования: СТРОИТЬ и ВЫРАЩИВАТЬ. Каждая из них подчеркивает важные элементы, недооцененные в предыдущих метафорах, особенно в отношении учащихся языковых меньшинств. Ни в одной из указанных метафор нет значений, которые обеспечивали бы расовые и лингвистические иерархии. Данные метафоры позволяют изменить взгляд общества на главный институт человеческого развития, включая концепции педагогов и школ.

**Изучение – Строительство.** Первая партизанская метафора, ЗНАНИЯ – КОНСТРУКЦИЯ, была разработана американскими методистами, профессионалами и исследователями, начиная с Томаса Деви (Thomas Dewey, 1897). Данная метафора семантически соотносится с метафорой ИЗУЧЕНИЕ – ПРАКТИКА, которая, как отметил Вульф (Wolfe, 1999), стала главной метафорой с 1980г. В рамках метафоры ИЗУЧЕНИЕ – СТРОИТЕЛЬСТВО, знания – конструкции, а учащийся – активный строитель своих собственных знаний. Эта метафора позволяет оформить существующие научные модели языкового развития, в которых подчеркиваются уникальные возможности, созданные индивидом посредством грамматики через определенные стадии развития и социального взаимодействия. Ребенок или подросток формирует структуру языкового понимания и других видов знаний, где он развивается в познавательной и социальной сферах. Когда педагог отказывается от умственной работы, он принимает на себя роль совместного творческого консультанта и профессионального строителя. Таким образом, педагог в рамках метафоры ЗНАНИЯ – ДОМ передает и делится знаниями с учащимися, которые проходят путь развития от новичка до профессионального строителя знаний. Представленная метафора отражает действия, которые пе-

дагоги передают учащимся посредством общения.

В пределах метафоры ЗДАНИЯ школа уже больше не является ФАБРИКОЙ, она скорее активный строительный участок. Учащиеся больше не рассматриваются как куча сырья, которую необходимо обработать, перебрать, ... и которой нужно придать форму, необходимую для дальнейшего продвижения по образовательной сборочной линии. Учащиеся не оцениваются как производственные единицы, подлежащие исключению или складированию, в том случае, когда они не соответствуют стандартам. Педагог больше не интеллектуальный трутень или индустриальный рабочий. Напротив, педагог и ученик – оба активные строители знаний.

В соответствии с фреймами метафоры строительства учащийся приходит в школу с определенным количеством знаний. Среди них наиболее существенным является язык. Таким образом, в школе учащийся продолжает строить свои знания, тем самым, становясь лучшим архитектором собственного дома знаний. Частные общины, культуры и языки учащихся являются общими или мультисемейными домами знаний. В процессе строительства профессиональные мастера не разрушают первоначальные знания учащихся и не заставляют ребенка отказаться от них. Профессиональные мастера будут помогать учащемуся в строительстве новых знаний на основе прежних.

В качестве критерия определения успешности промышленного процесса вместо использования эффективности, характерной для ШКОЛЫ – ФАБРИКИ, данная метафора основывается на стандартах строений и архитектуры, таких как порядок, организация, симметрия, красота и удобство (Ching, 1995). Индивидуальность каждого учащегося будет отображена в строении подобно одиночным домам, стоящим по всей Америке, которые сильно отличаются друг от друга по стилю.

В рамках партизанской метафоры институт общественного образования становится более ответственным за виды и качество строительного материала, который предлагается учащимся для строительства собственного дома знаний. Некоторые школьные районы уже

предлагают детям высококачественные материалы и нанимают высококвалифицированных образовательных архитекторов и профессиональных строителей для того, чтобы помогать учащимся в строительстве собственных особняков. Эти дети строят истинные дворцы знаний, в которых они будут процветать всю свою жизнь. Другие школьные районы не могут предоставить ни детям рабочего класса, ни белым, ни представителям языковых меньшинств достойный образовательный материал, и поэтому берут на работу неопытных и неквалифицированных педагогов. В таких условиях эти учащиеся будут строить, как это обычно делают дети, и создавать только лачуги, используя имеющиеся средства. Возможно, именно это является причиной, по которой дети покидают обедневшие школьные районы на еще более разрушительные места на улицах для строительства знаний за пределами стен школьного дома. Метафора ДОМ обладает достаточной семантической структурой, чтобы выразить содержание обучения в понятиях оснований комнат, окон, этажей, краеугольных камней и других архитектурных элементов. Место расположения строительного участка уменьшает значимость личного соревнования в метафорической модели ОБРАЗОВАНИЕ – ГОНКА, сохраняя при этом возможность для личного развития. Следующие метафоры с исходной областью НАЦИЯ – ДОМ используются для характеристики государственного образования в Америке: УЧАЩИЙСЯ – СТРОИТЕЛЬ ЗНАНИЙ, ИЗУЧЕНИЕ – СТРОИТЕЛЬСТВО, ЗНАНИЯ – ДОМ и ШКОЛА – СТРОИТЕЛЬНЫЙ УЧАСТОК (Santa Ana, 2002). В нашей постиндустриальной информационно-ориентированной экономике, исходя из метафоры СТРОЕНИЯ, нарастающая сила и безопасность американских людей может быть напрямую связана с качеством американского государственного образования.

**Образование – развитие.** Вторая партизанская метафора – сельскохозяйственная. Объект образования в этой метафоре включает в себя развитие языкового искусства, научных методов, рационального запроса и креативного мышления. В настоящее время понятие *развитие* соотносится с элитным образованием, а не с образованием масс, которому обычно преподаются основы. Тем

не менее, современные образовательные исследования показывают, что все навыки, начиная от простейших до сложных, развиваются в ходе одних и тех же процессов, а наиболее важные требуют годы для развития. Если мы полагаем, что разум ребенка содержит зерна изучения подобные желудям, то ум должен развиваться в течение всего периода жизни для того, чтобы добиться полноценного урожая. В рамках этой метафоры педагог становится сеятелем и земледельцем. Роль педагога критическая, но в тоже время очень важная. Школьная почва должна быть плодородной, а школьный климат – подходящим для изучения. Самое хорошее семя, падая на неплодородную почву, погибнет. Следовательно, школьная экология вписывается в рамки этой метафоры.

Согласно этой точке зрения, школьный класс и школьная территория являются садом или виноградником для выращивания семян под руководством фермера, обладающего всеми современными научными знаниями, необходимыми для садоводства. СТУДЕНТ – ДЕРЕВО, УЧЕБНЫЙ КЛАСС – САД, ОБРАЗОВАНИЕ – РАЗВИТИЕ – такое сочетание позволяет рассматривать изучение не как набор механических навыков, которые нужно «впихнуть», а как факты, которые необходимо запомнить. Признаками данной метафоры являются развитие навыков жизни и жизненного творческого потенциала.

Изучение как развитие предполагает наличие сада эрудиции. В каждом ребенке заложены семена, которые растут в нем и благодаря которым, он становится социальным существом (различные языки и виды изучения). В этом случае разум ребенка – это не просто чистый сосуд или практически бесценное сырье, которое надо переработать в промышленный продукт. Это сад, в котором посеянные семена знаний прорастут и будут красиво цвести долгое время.

В метафорической модели УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА с ограниченной семантикой подчеркивается только одна составляющая – личное желание. Как было сказано выше, эта составляющая является неприемлемой для детей. С одной стороны метафора развития выдвигает на первый план процессы развития ребенка. Она требует от учащихся определенного



потенциала. В плодородном винограднике на разных виноградных лозах появляются различные плоды. В образовательном контексте каждый ребенок будет способен выразить свой уникальный познавательный потенциал при условии тщательного ухода. Вместо стандарта механической успешности фабрики аксиомой сельскохозяйственной метафоры становится действенное управление для произрастания врожденного потенциала семян. Вместо гонки, которая ведет к появлению большого количества проигравших, главный принцип садовода – осознать продуктивность всего сада. Успешный садовод терпеливо присматривает за виноградной лозой, чтобы она могла дать в четыре раза больше урожая. Данная метафора не уменьшает роль личного желания, но и не совмещается с теорией меритократии.

Данахи (Danahy 1986) разделил метафоры, взятые из образовательной литературы, посвященные отношениям учителя и учащегося, на метафоры, относящиеся к обеим сторонам, и метафоры, характеризующие индивидуальные качества человека. Он считал, что эти метафоры не являются достаточно удачными, и подошел к их рассмотрению критически. Среди последних Данахи выделяет метафору озеленения, которая, как он справедливо отмечает, отражает пассивность учащегося. Об этом значении необходимо помнить при использовании партизанской метафоры.

Она подчеркивает возрастающую чувствительность и творческий потенциал гораздо лучше, чем обычные образовательные механистические метафоры.

**Общие преимущества.** Главный недостаток трех основных образовательных метафор заключается в том, что они не совместимы (в вертикальном контексте) с двумя преобладающими национальными метафорами дискурса. В семилетнем исследовании статей из газеты *Los Angeles Times* (Santa Ana, 2002, глава 7) было обнаружено, что только две преобладающие метафорические модели НАЦИЯ – ДОМ и НАЦИЯ – ОРГАНИЗМ составляют более 30 % метафор, наиболее часто употребляемых в общественном дискурсе. Это означает, что метафоры способствуют осмыслению происходящих процессов. Сравните метафоры американской экономики совместимые с

метафорами НАЦИИ. Газетные заметки о любых нарушениях структурной целостности (ДОМ) и ухудшении состояния здоровья (ОРГАНИЗМ) национальной экономики незамедлительно вызывают реакцию, а в некоторых случаях являются даже призывом о помощи против таких ухудшающихся условий государственных школ. Состояние экономики – это злободневный национальный вопрос даже для людей, которые не участвуют в ней. Это объясняется тем, что метафоры, характеризующие экономику и нацию, семантически связаны. Образы экономики автоматически приводят к появлению образа нации. Три главные метафоры, определяющие в настоящее время государственное образование, не совпадают с метафорами нации.

В некоторой степени метафора СТРОЕНИЯ семантически совместима с метафорой ДОМА, так же как метафора РАЗВИТИЯ совместима с метафорической моделью НАЦИЯ – ОРГАНИЗМ. Так как американское общество уже осмысливает нацию с помощью понятий дома или человеческого организма, связывая тем самым государственное образование с элементами национального ДОМА и национального ОРГАНИЗМА, такие метафоры будут приемлемы для непрофессионалов. Эти две партизанские метафоры указывают на положительную сторону, соотнося будущее нации с качеством государственного образования.

Ни одна из метафор СТРОИТЬ или ВЫРАЩИВАТЬ не использует значения метафоры РЕКИ. Вилей отметил, что использование понятия основного потока в образовательном контексте укрепляет и затеняет мощные отношения власти (Wiley, 1996, 1998). Статья частью основного образовательного потока означает статью частью доминирующей англо-американской культурной матрицы. С другой стороны, если остаться в пределах основного потока, значит остаться подчиненным более сильным группам. Напротив, в партизанских метафорах дети являются либо привилегированными для того, чтобы посещать достаточно дорогие школы, пополняя при этом свои знания и возрастные таланты, либо направляются в школы, в которых они не строят и не развивают своих знаний. Такая неудачная общественная школа строит (в терминах СТРОИТЕЛЬСТВА) или

выращивает (в терминах ВЫРАЩИВАНИЯ) бессильных и бесперспективных детей не по своей вине.

Представленная триада метафор ДОРОГА и РЕКА особенно вредна для учащихся, не говорящих на английском языке. Использование неродного языка считается барьером на образовательной дороге учащихся. Эта дорога ассоциируется с одним диалектом и монолингвизмом. Следовательно, билингвизм является барьером. Исходя из логики этих метафор, если препятствие *не преодолено*, билингвизм становится *тюрьмой* для учащихся. Эта метафора достигает своей кульминации, утверждая, что если дети не разделены по основным потокам, то есть если не становятся монолингвами, они будут *умственно отсталыми*. Ни одно из этих значений не используется для характеристики образования с помощью метафор СТРОИТЕЛЬСТВА и ВЫРАЩИВАНИЯ. Для подробного изучения метафор в других языках, показывающих отношение наций к государственному образованию, смотрите Santa Ana (2002, глава 6).

Образовательная метафора строительства иногда соотносится с часто используемым термином «родной язык». Последние исследования метафоры показали, что она может быть использована для выявления эффективности влияния родного языка на лингвистические познания и развитие ребенка. В противовес мнению монолингвальных натуристов эрудиция образованного человека – это мультилингвизм, а не зависимость от английского языка. Подлинное двуязычное образование обеспечивает профессиональных строителей материалами и руководством по развитию у детей многих лингвистических компетенций, необходимых для строительства новых домов знаний.

Другое значение партизанской метафоры ВЫРАЩИВАНИЕ показывает, что отстранение учащихся от родного языка подобно уничтожению молодых шести-семилетних деревьев для посадки новых саженцев. Текущие лингвистические исследования показывают, что у каждого ребенка имеются огромные лингвистические возможности для целого сада языков. Почему американцы соглашаются лишь на один вариант (стандартный английский), когда дети могут владеть вари-

антами английского языка и другими языками? В рамках этой метафоры бурный рост языка в период обучения может быть выражен скорее расширением словарного запаса на протяжении всей жизни, а не в виде привычных понятий ПРЕПЯТСТВИЕ, ТЮРЬМА и НЕДОСТАТОК.

**Выводы.** Понимание американского государственного образования обществом в настоящее время определяются тремя концептуальными метафорами. Школа – ФАБРИКА – это архаичная метафора. Несмотря на то, что ей более 150 лет, эта метафора остается высоко продуктивной в американском дискурсе и не оспаривается другими адекватными метафорами.

Таким образом, американские дети рассматриваются, если так можно выразиться, как исходное сырье, которое преобразуют в продукт, наполняя всевозможными знаниями. Они получают знания через постоянные, многочисленные повторения. Более того, предполагаемая новая образовательная метафора ШКОЛА – БИЗНЕС сохраняет устаревшие элементы метафоры ФАБРИКИ, показывающей несостоятельность настоящей школьной системы, и препятствует появлению новых метафор, отражающих иерархическое отношение власти к образованию. Это говорит о том, что дети развиваются по одному и тому же пути, что и их ровесники из белых семей среднего класса. С другой стороны, врожденные способности и необходимые лингвокультурные знания детей расовых меньшинств и детей рабочего класса будут понижаться. При употреблении метрического измерения эффективности ФАБРИКИ потенциал этих детей игнорируется, а верхняя точка бизнеса рассматривается как мера образовательного превосходства.

Вторая конститутивная метафора – УЧЕБНЫЙ ПЛАН – ДОРОГА совместима с метафорой ШКОЛА – ФАБРИКА. ДОРОГА предполагает личную ответственность детей за обучение и несправедливо указывает, что условия учебной гонки одинаковы для всех детей. Эта ложная составляющая относит на задний план различные социальные и структурные факторы, решение которых происходит за счет других групп. В этих мифических аллегориях социально – экономические различия и продолжающийся расизм не

берутся во внимание. В данной метафоре высмеивается американская этика личного соревнования, которую признают большинство граждан.

Третья конститутивная метафора, широко используемая в общественном дискурсе, характеризует другой образовательный процесс школы. Процесс социализации, рассматриваемый как РЕКА, является частью взросления в образовательных условиях и продолжается один год. Это не есть желание или личная инициатива учащегося. Дети основного потока постепенно занимают место в середине общества. С другой стороны, латиноамериканцы (так же, как и иммигранты, дети рабочего класса и дети других национальностей) добровольно занимают свое место по краям американского общества.

Три эти концептуальные метафоры современного образовательного дискурса Америки не могут определять ценности, свойственные для каждого ребенка. Через этот неизменный дискурс мы скорее «вбиваем» и «всверливаем» ценности в детей, чем выращиваем их. Мы формируем граждан и создаем их мнение, в то время как они сами могли бы подойти критически к выбору своих ценностей. Дети – простые вещи, которые воспитываются образовательными рабочими фабрики, являющимися подчиненными метрической эффективности. Америка не в состоянии обращаться со своим потомством как с самым важным социальным наследием. Такой архаичный дискурс сводит на нет общественное восприятие самого важного национального ресурса и главного института человеческого развития. Принятие решений, которые тормозят и ограничивают государственное образование, будут продолжать удерживать существующий статус Кво. Это будет происходить до тех пор, пока педагоги громко не заявят о себе, а общество, в конце концов, не изменит своего взгляда на обучение, школы и учебные программы. Две полностью несоотносимые партизанские метафоры могут расширить взгляды электората на то, как нужно воспитывать детей, которые являются будущим нации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Anyon J. Social class and the hidden curriculum of work // *Journal of education*. 1980. Vol. 162. P. 66-92.

Anyon J. *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press, 1997.

Apple M.W. *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge, 1999.

Berliner D.C., Biddle B.J. *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Cambridge, MA: Perseus Books, 1995.

Bowles S., Gintis H. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and K. Paul, 1976.

Bowles S., Gintis H. *Schooling in capitalist America revisited* // *Sociology of education*. 2002. Vol. 75(1). P. 1–18.

Byrne J.P. *Theories of cognitive development and learning*. Chapter 2 of *Cognitive development & learning in instructional contexts*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

Bradley A. *The not-quite profession: The course of teaching*. *Lessons of a century*. *Education week*. 1999. Vol. 19(2). P. 31–32.

Callahan R.E. *Education and the cult of efficiency: A study of social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

Cameron L. *Metaphor in educational discourse*. New York and London: Continuum International Publishing Group, 2002.

Carroll S.J., Krop C., Arkes J., Morrison P.A., Flanagan A. *California's K–12 Public Schools: How Are They Doing?* Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2005.

Chapman R.L. *Dictionary of American slang*. New York: HarperCollins, 1995.

Chilton P.A. *Security metaphors: Cold war discourse from containment to common house*. New York: Peter Lang, 1996.

Ching F.D.K. *A visual dictionary of architecture*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1995.

Colm Hogan P. *Cognitive science, literature, and the arts: A guide for humanists*. New York: Routledge, 2003.

Cook-Sather A. *Movement of mind: The Matrix, metaphors, and re-imagining education* // *Teachers college record*. 2003. Vol. 105(6). P. 946–977.

Danahy M. *On the metaphorical language of L2 research* // *The modern language journal*. 1986. Vol. 70(3). P. 228–235.

Danso R.K., McDonald K. *Writing xenophobia: Immigration and the press in post-apartheid South Africa*. Cape Town, South Africa: Idasa, 2000.

Dennis E.E., LaMay C.L. (Eds.). *American's schools and the mass media*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1993.

Dewey J. *My pedagogic creed* // *Dewey on education* / M.S. Dworkin (ed.). New York: Teachers College Press, 1959. (Original work published in 1897.)

Dickens C. *Hard times*. London: Penguin, 1995. (Original work published in 1854.)

Fairclough N. *Language and power*. New York:

- Longman, 1989.
- "Fear and Learning at Hoover Elementary". Film documentary directed and narrated by Laura Angélica Simón. (Hohokus, NJ: Josepha Producciones, Transit Media, 1997).
- Fennimore B.S. *Talk matters: Refocusing the language of public schooling*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Fitzpatrick E. *Industrialism // A companion to American thought* / Ed. by R.W. Fox, J.T. Kloppenburg. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1995.
- Foucault M. *Discipline and punishment*. New York: Vintage Books, 1979.
- Foucault M. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, 1980.
- Freire P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
- Gee J.P. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London and New York: Routledge, 1999.
- Guerra J.C. *Close to home: Oral and literate practices in a transitional Mexicano community*. New York and London: Teachers College Press, 1998.
- Guerrero M.D. *Research in bilingual education: Moving beyond the effectiveness debate // Chicano school failure and success: Past, present and future* / Ed. by R. Valencia, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge, 2002.
- Hall S., Critcher C., Jefferson T., Clarke J., Roberts B. *Policing the crisis: Mugging, the state, and law and order*. London: Macmillan, 1978.
- Helfand D. *Study offers grim look at schools. The State trails national averages in almost every objective category, the Rand Corp. report says. Its lead author urges systemic solutions* // Los Angeles Times, 4 January, 2005, p. B1.
- Himmelfarb G. *Strictly family: Book review of George Lakoff's 'Moral politics: What conservatives know that liberals don't.'* // TLS: Times literary supplement. 1996. № 4870. P. 12.
- Jørgensen M., Phillips L. *Discourse analysis as theory and method*. London; Thousand Oaks, CA: Sage Publications 2002.
- Kant I. *Perpetual peace, and other essays on politics, history, and morals*. Translated and with introduction by Ted Humphrey. Indianapolis: Hackett Publishing Co. 1983. (Original work published in 1795).
- Kerchner C.T., Koppich J.E., Weeres J.G. *United Mind Workers: Unions and teaching in the knowledge society*. San Francisco: Jossey-Bass 1997.
- Kohl H. *36 Children*. New York: Plume, 1988.
- Kroskrity P.V. *Regimenting languages: Language ideological perspectives // Regimes of language: Ideologies, politics and identities* // Ed. by P.V. Kroskrity. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000.
- Kumaravadivelu B. *Critical classroom discourse analysis // TESOL quarterly*. 1999. Vol. 33(3). P. 453–484.
- Lafont C. *The linguistic turn in hermeneutic philosophy*. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.
- Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Lakoff G. *The contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought* / Ed. by A. Ortony, 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1993.
- Lakoff G. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- Lakoff G. *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate: The essential guide for progressives*. White River, VT: Chelsea Green Publishing Company, 2004.
- Lakoff G., Núñez R.E. *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books, 2000.
- Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- Luke A. *Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis // Review of research in education* / Ed. by M.W. Apple. 1995–1996. Vol. 21. P. 3–48.
- Maeroff G.I. (Ed.). *Imaging education: The media and schools in America*. New York; London: Teachers College Press, 1998.
- McGee M.C. *The ideograph: A link between rhetoric and ideology // Quarterly journal of speech*. 1980. Vol. 66. P. 1–16.
- Miller S.I., Fredericks M. *Perceptions of the crisis in American public education: The relationship of metaphors to ideology // Metaphor and symbolic activity*. 1990. Vol. 5(2). 67–81.
- National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: The imperative for educational reform. Report to the nation and the Secretary of Education, United States Department of Education*. Washington, D.C., 1983.
- Noguera P.A. *A tale of two cities: School desegregation and racialized discourse in Berkeley and Kansas City // International journal of comparative race and ethnic studies*. 1995. Vol. 2(2). P. 48–62.
- Oakes J. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 1985.
- O'Halloran K. *Critical discourse analysis and language cognition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.
- Omi M., Winant H. *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1987.
- Ono K., Sloop J. *Shifting borders: Rhetoric and Proposition 187*. Philadelphia: Temple University Press, 2002.
- Pinar W.F. (Ed.). *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1988.
- Pinar W.F. et al. (Eds.). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: P. Lang, 1995.
- Postman N., Weingartner C. *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press, 1969.

Price S. Critical discourse analysis: Discourse acquisition and discourse practices // TESOL Quarterly. 1999. Vol. 33(3). P. 581–595.

Radman Z. (Ed.). From a metaphorical point of view: A multidisciplinary approach to the cognitive content of metaphor. Berlin; New York: W. de Gruyter, 1995.

Rist R.C. Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education // Harvard educational review. 1970. Vol. 40. P. 411–51.

Rogers R. (Ed.). An introduction to critical discourse analysis in education. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 2004.

Santa Ana O. Brown tide rising: Metaphors of Latinos in contemporary U.S. public discourse. Austin: University of Texas Press, 2002

Santa Ana O. Book review of Shifting borders: Rhetoric, immigration, and California's Proposition 187, K. Ono and J. Sloop. (2002). Philadelphia: Temple University Press // Aztlán: A Journal of Chicano Studies. 2003. Vol. 28(2). P. 249–258.

Schön D.A. Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy // Metaphor and thought / Ed. by A. Ortony. 1<sup>st</sup> edition. New York: Cambridge University Press, 1979.

Tell C. Renewing the profession of teaching: A conversation with John Goodlad // Educational leadership. 1999. Vol. 56(8). P. 14–19.

Toolan M. (Ed.). Critical discourse analysis: Critical concepts in linguistics. London and New York: Routledge, 2002.

Valdés G. The world outside and inside schools: Language and immigrant children. Educational researcher. 1998. Vol. 27(6). P. 4–18.

Valencia R.R. Towards Chicano school success // Chicano school failure and success: Past, present and future / Ed. by R.R. Valencia, 2<sup>nd</sup> edition. London and Philadelphia: Falmer Press, 2002.

van Dijk T.A. Principles of critical discourse analysis // Discourse and society. 1993. Vol. 4(2). P. 249–283.

Varenne H., McDermott R., Goldman S., Naddeo M., Rizzo-Tolk R. Successful failure: The school America builds. Boulder, CO and Oxford: Westview Press, 1998.

Wetherell M., Potter J. Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation. New York: Columbia University Press, 1992.

Wiley T. English-only and standard English ideologies in the U.S. // TESOL quarterly. 1996. Vol. 30. P. 511–535.

Wiley T. The imposition of World War I era English-only policies and the fate of German in North America // Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities / Ed. by T. Ricento, B. Burnaby. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

Wolfe P.M. Changing metaphors for secondary ESL and bilingual education // So much to say: Adolescents, bilingualism, and ESL in the secondary schools / Ed. by C.J. Faltis, P.M. Wolfe. New York; London: Teachers College Press, 1999.

© Отто Санта Анна, 2007

© Аникина Т. В. (перевод), 2007

**Сергеева Е. В.**  
Санкт-Петербург, Россия  
**ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ  
КОНЦЕПТА РЕЛИГИЯ  
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

*Abstract*

*The paper deals with the explication of the concept «Religion» in the Russian language. On the one hand the concept «Religion» is a kind of world outlook based on the faith in God and connected with organized worship, on the other hand it is a special socio-political phenomenon. Therefore the concept is topical for the contemporary Russian linguistic world-image.*

\*\*\*

Современная лингвистика изучает не только собственно лингвистические формы, не только речемыслительную деятельность в целом, но и воплощенное в языковых единицах и категориях мировосприятие и мировоззрение носителя языка вообще. Для подобного исследования идеальной единицей является концепт – ментальный комплекс, репрезентированный средствами языка.

Большое количество работ, посвященных этому понятию, как теоретического плана (Алефиренко 2005, Бабушкин 1997, Колесов 2002, Попова, Стернин 2001 и др.), так и описательного (Степанов 1997, Антология концептов 2007, Воркачев 2005 и 2007, Маслова 2007 и др.) делает излишним рассмотрение проблем, связанных с определением концепта как теоретического понятия

Мы под концептом понимаем информационную целостность, присутствующую в языковом сознании, воспринимаемую языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля и прошедшую означивание, то есть имеющую имя, представленное лексической единицей данного языка. Хотя концепт может быть вербализован различными способами, наиболее значимым средством его экспликации являются именно лексические единицы.

Для исследования семантики и структуры концепта важно понятие “концептуальной модели”, введенное И.П. Михальчуком и понимаемое им как способ экспликации семантической структуры концепта. “Моделирование концепта включает, таким образом, определение базовых компонентов его семантики, а также выявление совокупности устойчивых свя-